Под редакцией Л. Регуш, А. Орловой

Педагогическая психология

Допущено Учебно-методическим объединением по направлениям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050700 «Педагогика».

ПИТЕР®

Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск
2008

Оглавление

Вместо введения. Что такое педагогическая психология? 7
Назначение (миссия) педагогической психологии 7
Сферы применения педагогической психологии. 10
Предмет и основные проблемы педагогической психологии. 11
Методы педагогической психологии 13
Учитель и психолог образования: основы взаимопонимания 15
Психологическая подготовка учителя и педагогическое образование психологов 18

Раздел I. Психологические характеристики образовательной среды 25

Глава 1.1. Психологическая безопасность образовательной среды. 26
1.1.1. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды 26
1.1.2. Психологическая безопасность и образовательная среда 31
1.1.3. Моделирование и технологии создания психологической безопасности образовательной среды 36
1.1.4. Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы 41

Глава 1.2. Психологическое здоровье участников образовательного процесса 49
1.2.1. Понятие о психологическом здоровье. 49
1.2.2. Психологическое здоровье школьников и учебный процесс 55
1.2.3. Психологическое здоровье учителя и его влияние на учебный процесс 59
1.2.4. Трехуровневый анализ психологического здоровья участников образовательного процесса 62

Глава 1.3. Психодиагностическая деятельность в образовательной среде. 72
1.3.1. Место психологической диагностики в структуре педагогического труда 72
1.3.2. Специфика психодиагностической деятельности в образовательной среде 77

1.3.3. Психологический диагноз 83
1.3.4. Организация психодиагностического процесса в образовательной среде 91
1.3.5. Инструментальное обеспечение психодиагностической деятельности 100

Раздел II. Развивающее обучение 117

Глава 2.1. Психология обучения 118
2.1.1. Цели обучения. 118
2.1.2. Соотношение обучения и развития 122
2.1.3. Обучение как процесс передачи информации 125
2.1.4. Коммуникативная сущность обучения. 128
2.1.5. Управление процессом обучения 133

Глава 2.2. Модели научения и характеристика механизмов присвоения опыта 139
2.2.1. Ассоциативная модель научения 140
2.2.2. Когнитивная модель научения 152

Глава 2.3. Развивающие возможности различных моделей обучения 162
2.3.1. Обучение и развитие. 162
2.3.2. Кибернетическая модель обучения. Управление умственной деятельностью учащихся. 165
2.3.3. Дистанционное обучение как современная модель обучения. 168
2.3.4. Познавательная модель обучения и техники проблемного обучения 170
2.3.5. Коммуникативная модель обучения и техники «диалогического обучения» 172

Глава 2.4. Психологическая характеристика технологий обучения 178
2.4.1. Психологическая сущность образовательных технологий 178
2.4.2. Технология «Развитие критического мышления» и ее возможности для совершенствования познавательной сферы и личности 183
2.4.3. Развивающая технология «Шаг за шагом» (дошкольный возраст) 186
2.4.4. Технологии развивающего обучения в начальной школе. 189
2.4.5. Технология педагогических мастерских (основная школа). 193
2.4.6. Технологии проектной и исследовательской деятельности учащихся (старший школьный возраст) 197

Раздел III. Ученик — субъект учебной деятельности. . . 203

Глава 3.1. Учебная деятельность 204

3.1.1. Понятие учебной деятельности и ее специфика 204

3.1.2. Структура учебной деятельности и ее освоение школьниками . . . 206

3.1.3. Роль процессов метапознания в освоении учебной деятельности. 209

3.1.4. Учебная задача в структуре учебной деятельности 215

Глава 3.2. Мотивация учебной деятельности 220

3.2.1. Понятие о мотивах учебной деятельности 220

3.2.2. Стадии формирования мотивации. 222

3.2.3. Мотивы и потребности. 224

3.2.4. Внешние подкрепления и мотивация 227

3.2.5. Управление мотивацией в учебном процессе 230

3.2.6. Формирование мотивов учебной деятельности школьников 240

Глава 3.3. Контроль и оценка в учебной деятельности 246

3.3.1. Виды обратной связи в учебной деятельности и их значение 247

3.3.2. Становление самоконтроля в учебной деятельности 249

3.3.3. Педагогическая оценка: отличие оценки от отметки, виды оценок, становление самооценки в учебной деятельности 250

3.3.4. Психологический анализ содержания и форм оценивания в педагогической деятельности. 255

Глава 3.4. Психологические детерминанты успеха и неуспеха в учебной деятельности 263

3.4.1. Понятие об успеваемости 263

3.4.2. Психологические причины неуспеваемости 266

3.4.3. «Обученная беспомощность» и ее последствия 273

3.4.4. Психолого-педагогическая поддержка школьников, испытывающих затруднения в учении 276

Глава 3.5. Индивидуализация и дифференциация обучения: учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей учащихся. 288

3.5.1. Возрастные особенности школьников и их учет в обучении 289

3.5.2. Учет половых особенностей в обучении 299

3.5.3. Индивидуальные особенности и их учет в обучении 301

3.5.4. Когнитивные стили как отражение индивидуальных особенностей усвоения учебного материала 302

3.5.5. Взаимосвязь когнитивных стилей между собой и с другими психологическими характеристиками 304

3.5.6. Учет когнитивных стилей в обучении 306

Раздел IV. Психологические проблемы деятельности педагога 313

Глава 4.1. Психология воспитания и самовоспитания 314

4.1.1. Воспитание — определение понятия, цели и задачи воспитания. Основные идеи и противоречия современного воспитания 314

4.1.2. Взаимосвязь обучения и воспитания 318

4.1.3. Психологические теории воспитания 319

4.1.4. Психологические закономерности воспитания 322

4.1.5. Содержание и направления воспитания 324

4.1.6. Нравственное воспитание 329

4.1.7. Теория и методика воспитания И. П. Иванова 333

4.1.8. Самовоспитание 337

Глава 4.2. Учитель и ученик: общение и сотрудничество в образовательном процессе 342

4.2.1. Педагогическое общение 342

4.2.2. Основные компоненты общения 343

4.2.3. Установление и поддержание контакта 346

4.2.4. Способы повышения эффективности взаимопонимания педагога с детскими группами 348

4.2.5. Дружба и психологический климат как результат отношений в группе 353

4.2.6. Конфликты в школе, их предупреждение и разрешение 356

4.2.7. Манипулирование в школе 360

Глава 4.3. Психологические проблемы освоения педагогической деятельности педагога 368

4.3.1. Профессиональное становление учителя 368

4.3.2. Влияние профессионализации на изменения личности педагога . . 371

4.3.3. Характеристика профессиональной идентичности педагога 374

4.3.4. Проблемы молодого учителя в период адаптации 377

4.3.5. Прогнозирование в педагогической деятельности 385

Глава 4.4. Профессиональное педагогическое сознание и самосознание 396

4.4.1. Профессиональное педагогическое сознание 396

4.4.2. Концептуальная модель педагогического процесса как структурная компонента профессионального сознания 398

4.4.3. Педагогический процесс и его представление в сознании учителя 403

4.4.4. Образ ученика и образ учителя в профессиональном сознании педагога 406

4.4.5. Профессиональное самосознание педагога и его развитие 408

Вместо введения
Что такое педагогическая психология?

Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, кто он есть, в процессе воспитания и обучения.

С. Л. Рубинштейн

Основные понятия: школа и ее функции, этапы становления педагогической психологии, предмет и проблемы педагогической психологии, структура педагогической психологии, методы педагогической психологии, сферы применения педагогической психологии, основы взаимопонимания учителя и психолога.

Назначение (миссия) педагогической психологии

Пучеглазая щука — это крупная рыба, чрезвычайно охочая до пескарей. Нечто удивительное происходит, если щуку и пескарей поместить в большой аквариум с перегородкой в виде листового стекла, отделяющей хищницу от мелких рыбешек. Щука не видит стекло в воде и сильно бьется о преграду в попытке достать лакомство.

Раз за разом она разгоняется и врезается в стеклянную перегородку.

В конце концов щука сдается. Очевидно, она приходит к выводу, что пескари недосягаемы. Она оставляет всякие попытки поймать их. Тогда стекло можно убрать, позволив рыбешкам плавать вокруг смертельного врага в полной безопасности. Щука их не тронет. Она знает то, что знает: пескари недосягаемы. Удивительно, но хищница действительно умрет от голода, окруженная изобилием пищи.

Дж. Добсон «Возвращение домой»

Данный пример имеет отношение не только к рыбам, но и к людям. Ранние разочарования и трудности, связанные с учебой, — как, например,

неспособность читать или грамотно писать, — могут иметь серьезные последствия для детей. Они просто начинают считать успех недосягаемым. Раннее вмешательство в учебный процесс поможет мальчикам и девочкам преодолеть желание махнуть рукой на «пескарей», прежде чем станет слишком поздно. Миссия педагогической психологии, пожалуй, и состоит в том, чтобы сделать процесс учения для ребенка — опытом обретения успеха, личностного роста и развития.

Начиная занятия по педагогической психологии, логично задать студентам вопрос *об их ожиданиях и их потребности в этих занятиях*. Оказывается, для большинства студентов не очень интересна данная отрасль психологии в первую очередь потому, что они не видят себя в роли учителей или школьных психологов. Отношение к педагогической психологии как к предмету зачастую связано с устойчивым негативным стереотипом восприятия школы, который формируется в результате систематического подавления учеников и учителей жесткой иерархической структурой системы образования. Поэтому одной из важнейших задач преподавания педагогической психологии является изменение негативных стереотипов и расширение представлений студентов о своей роли как учителя или воспитателя, например, для собственных детей.

Школа — важнейший институт социализации. Она очень сильно влияет на повседневную жизнь и перспективы взрослеющего человека. Выделение дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста тесно связано с возникновением всеобщего школьного образования.

Функции школы. В процессе подготовки детей к взрослому статусу школе отводят следующие функции:

1. Образование. Передача знаний и ценностей, существенных для сохранения культуры и служащих предпосылкой для выполнения ролей и задач взрослого человека.
2. Формирование личности. Формирование представлений о самом себе.
3. Выработка адекватного социального поведения. Овладение социальными ролями, достижение независимости, передача ценностей и убеждений.
4. Селекция и социальная стратификация. Ход учебы влияет на будущее ребенка, поскольку хорошее школьное образование и высокое общественное положение тесно взаимосвязаны. Преждевременный уход из школы (или исключение) сильно затрудняет социальную интеграцию молодых людей.

Одним из основных принципов образования является его «культуросообразность», то есть обучение в контексте культуры, ориентация

на ее ценности, на освоение ее достижений, ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие.

С точки зрения психологии задача образования шире простой передачи культурного наследия из поколения в поколение. Образование помогает людям научиться, как правильно или, по крайней мере, адекватно реагировать на широкий спектр ситуаций. Образование — это, по сути, образ культуры — это процесс усвоения и воспроизведения культуры.

Свой учебник по педагогической психологии профессор Брюс Такман (Такман Б., 2002) начинает с вопроса **«Для чего изучать поведение человека?»**

Поведение человека подчиняется определенным закономерностям и во многих случаях предсказуемо. Когда на кого-то кричат , то очень часто этот кто-то закричит в ответ и может почувствовать себя оскорбленным или затаить обиду. Если кому-то хорошо объяснили какую-то идею, то этот кто-то поймет ее. Когда ребенок плачет , то тот, кто заботится об этом ребенке, часто старается утешить его.

Многие закономерности поведения известны большинству людей из личного опыта. Однако далеко не всегда закономерности обнаруживаются, потому что трудно вести себя каким-то образом и в то же время анализировать то, что происходит; кроме того, большинство людей не научились обращать внимание на особенности поведения и задумываться о его причинах.

Многие из тех факторов, что помогают объяснить поведение, нельзя непосредственно наблюдать извне — они действуют лишь в сознании человека и связаны с его прежним опытом.

Очень часто то, что наблюдается, не всегда является точным отражением того, что происходит во внутреннем мире человека. Многие люди улыбаются, даже если они грустят, смеются тогда, когда вовсе не находят что-то смешным. Человек далеко не всегда полностью отдает себе отчет в своем поведении и его причинах. Люди часто не сознают своих чувств и мотивов поведения, не говоря уже о чувствах и мотивах поведения других людей.

Какой вывод следует из вышеизложенного?

Несмотря на то что поведение человека подчиняется определенным закономерностям, в результате недостатка знания или понимания этих закономерностей люди могут повлиять на поведение других людей совсем не так, как им хотелось бы. У читель может обидеть учащихся, хотя на самом деле хочет их приободрить, или же он не может помочь ученикам понять что-то, хотя очень старается передать им информацию, необходимую для понимания этого вопроса.

Вопрос: Зачем он это делает?

В этом заключается *практическая* сторона знания **педагогической психологии — науки о человеческом поведении и отношениях в процессе обучения и учения** . Знание педагогической психологии может помочь людям лучше понимать свои мысли и действия, их последствия для себя и для других. Оно также способствует более эффективной работе учителей.

Что делают учителя?

Учителям приходится помогать людям (обычно молодым) узнавать и понимать различные идеи и в то же самое время учителям необходимо поддерживать в людях уверенность в себе, способность радоваться своим успехам и получать удовольствие от самого процесса обучения.

Учителям приходится побуждать учащихся к учению, вызывать в них желание учиться, передавать учащимся информацию, необходимый опыт, для того чтобы они могли учиться. И учителям приходится делать все это таким образом, чтобы отношение учащихся к учебе или их чувства по отношению к учению и своей способности учиться были положительными.

Знание педагогической психологии, как и знание вообще, имеет также значение для развития *интеллекта*. Такое знание усиливает способности человека мыслить и узнавать. Оно повышает дисциплину ума и развивает навыки решения задач.

Сферы применения педагогической психологии

Психологи, специализирующиеся по педагогической психологии, преподают этот предмет в университетах и институтах, являются научными сотрудниками исследовательских институтов и лабораторий, но в большинстве своем они — школьные психологи. По данным Х. Ремшмидта (Ремшмидт Х., 1994), около 40% амбулаторных посещений психиатра в школьном возрасте, а также психолого-педагогических консультаций связаны со школьными проблемами. Педагоги-психологи могут сотрудничать не только со школами и другими образовательными учреждениями, но также и с больницами и учреждениями, осуществляющими различного рода опеку, где они проводят психологические исследования, интерпретируют результаты индивидуальных и групповых тестов, занимаются консультированием по поводу разнообразных проблем, связанных с учебной деятельностью, выбором профессии и личностной адаптацией детей.

Результаты психолого-педагогических исследований используются при конструировании содержания и методов обучения, создании учебных пособий, разработке средств диагностики и коррекции психического развития.

Изучение педагогической психологии само по себе еще не дает рецепта, как стать школьным психологом или хорошим учителем. У учителю в его работе приходится сталкиваться с весьма реальными ограничениями. Так, группы учащихся организованы в учебные *классы*, причем часто число учеников в них сравнительно велико, а преподавание и учение ограничено, так сказать, *стенами класса*. То, чему нужно учить, обычно заранее определено *школьной программой* или учебным *курсом*, а количество времени, в течение которого проходит обучение, ограничено часами, отведенными на школьные уроки, и *календарем*, исчисляемым днями, неделями, семестрами и годами, проводимыми в школе.

Учитывая все эти ограничения, было бы трудно придерживаться формулы успешного обучения, даже если таковая и существовала бы на самом деле. Педагогическая психология изучается не для того, чтобы открыть формулы или рецепты успеха, потому что их нет, и даже, если бы они существовали, их было бы очень трудно применить в реальном мире. Педагогическую психологию изучают для того, чтобы познать принципы и теории человеческого поведения, которые могут помочь учителям и воспитателям найти наилучший способ действия в разных ситуациях.

Предмет и основные проблемы педагогической психологии

Педагогическая психология (от греч. *pais (paidos)* — дитя и *ago* — веду, воспитываю) представляет собой самостоятельную отрасль, которая изучает психологические проблемы, разрабатывает психологические основы обучения и воспитания, выявляет закономерности процесса присвоения индивидом социального опыта в условиях специально организованного обучения.

Подобно психологии труда, инженерной, военной или клинической психологии, эту область иногда относят к прикладным отраслям психологии, целью которых является решение практических проблем. Вместе с тем она является полем как фундаментальных, так и прикладных исследований и использует педагогические учреждения в качестве психологической лаборатории.

Педагогическая психология основана на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Психология труда и психология влияния также тесно переплетаются с педагогической психологией.

По П. П. Блонскому, педагогическая психология — ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения. Это наука о законах изменения человеческого поведения в процессе обучения.

Педагогическая психология — отрасль психологии, **предметом** которой являются психические явления, происходящие в процессе обмена опытом между людьми. Эти процессы всегда имеют двустороннюю направленность, поскольку обмен опытом происходит между человеком, передающим его (обучающим, воспитывающим), и перенимающим (обучаемым, воспитываемым). *Отличительной особенностью* психических проявлений людей, участвующих в этом обмене, является то, что любой акт психической жизни одного человека должен учитывать психические особенности другого: объяснение — восприятие, понимание; оценка — вызываемое ею психическое последствие (эмоции, самооценка и т. п.); отношение — взаимоотношения; установки на восприятие, запоминание — избирательность; постановка целей — возможность их реализации (способности, актуальный уровень развития и т. п.) (Л. А. Регуш).

В современной педагогической психологии особо подчеркивается и изучается то, что в педагогическом процессе происходит именно обмен опытом, а не просто его передача от старшего поколения к младшему. Осознание этого обстоятельства привело к изменению концепции педагогического процесса, а точнее, к изменению психологии его участников. Это изменение состоит в том, что обучающим является не только учитель, но и ученик. Учитель, изменивший свой взгляд на ученика, может рассматривать его опыт как важное условие, которое нужно использовать в процессе обучения. Обмен ролевыми позициями обучающего и обучаемого имеет глубокий психологический смысл в том, что ученик все в большей мере берет на себя ответственность за свое образование, выступая при этом партнером учителя в учебном диалоге. В психологической литературе это концептуальное направление современной педагогической психологии получило название «ученик — субъект учебной деятельности».

Основные проблемы, решаемые педагогической психологией, сводятся к разрешению противоречий между:

- необходимостью передачи социального опыта и поиском способов передачи, обеспечивающих развитие, саморазвитие человека и максимальную готовность к самостоятельной адаптации в социуме;

- коллективным способом обучения и индивидуальным путем познания и психического развития;
- самостоятельностью и подражательностью в обучении и воспитании;
- развитием средств (в том числе и технических) передачи опыта и изменением функций в деятельности учителя.

Понятийный аппарат педагогической психологии отражает содержание тех явлений, которые она изучает:

- психологические механизмы присвоения человеком общественного опыта: подражание, учение, научение, идентификация;
- характеристику обучения, развития, образования человека, психологическую теристику моделей обучения, обеспечивающих развитие;
- психологический анализ обучающих технологий;
- психологию учебной деятельности ученика как субъекта учебной деятельности: мотивы учения, способы учения, активность и ответственность, успехи и неуспехи в учении, психологические проблемы ученика в учении;
- психологию взаимодействия в системе: учитель — ученик — класс— родители (цели, установки, оценки, эмоциональный климат, средства и способы общения, стиль общения);
- психологические характеристики профессии — учитель: профессиональная компетентность и личность учителя, педагогические способности, стиль профессиональной педагогической деятельности, индивидуальность учителя и творчество, личностные характеристики учителя и их влияние на процесс и резуль тат труда (самооценка, имплицитные теории обучения, установки, ценности и др.), профессиональное самосознание учителя, психологические профессиональные проблемы учителя.

Методы педагогической психологии

В исследованиях по педагогической психологии широко используются *методы* общей психологии, но их применение модифицируется с учетом условий педагогического процесса. Например, *наблюдение* как общепсихологический метод в педагогической психологии потребовал преобразования не только в целях, программе наблюдений, но и в техниках его осуществления. Классический эксперимент в педагогической психологии практически неприменим по ряду причин, поэтому был разработан *естественный эксперимент*. Этот вид эксперимента позволяет использовать его в контексте обычного учебного процесса,

при котором и экспериментальное воздействие осуществляется, и сохраняется естественность условий школьной жизни. Широкое распространение получила такая форма естественного эксперимента, как *формирующий эксперимент*, отличительной особенностью которого является целенаправленное формирующее воздействие на ученика или учителя в соответствии с гипотезой исследования.

Педагогический процесс предоставляет большие возможности для использования метода *изучения продуктов деятельности*, поскольку в этом процессе производится материализация психических возможностей как ученика, так и учителя. Объектами психологического анализа могут выступать: ученические тетради, дневники, различные виды выполненных работ (рисунки, решенные задачи, сочинения, модели, поделки), конспекты урока, проведенный учителем урок, разработанная методика, приемы обучения, те же ученические тетради, но как продукт работы с ними учителя, диалоги ученика и учителя, учителя и класса и т. п.

При организации исследований используются известные в психологии методы: **лонгитюдный, метод срезов и комбинированный**. В первом случае изучается один и тот же коллектив учащихся или учитель на протяжении длительного времени, например учащиеся с 1-го по 10-й класс или учитель в течение первых пяти лет работы педагогом и т. п. Из различных видов метода срезов в педагогической психологии широко применяется сравнительно-педагогический метод, при котором исследование организуется как сравнение двух или нескольких групп, отличающихся по введенным в эксперимент переменным. Например, в одном классе используется при обучении диалоговая модель обучения, а в другом информационная. Сравниваются результаты воздействия использованных моделей обучения на те или иные обоснованные в гипотезе психические качества.

Комбинированные (комплексные) исследования проводятся с помощью системы методов и методик, посредством которых ученые стремятся охватить максимально (или оптимально) возможное число значимых параметров изучаемой реальности. Комплексный метод предполагает изучение разных аспектов или разных уровней какого-либо психического феномена. Так, например, при комплексном исследовании психологической готовности детей к обучению в школе выделяют социальный, психологический, педагогический, медицинский аспекты. Психологическая готовность определяется как сложное психическое образование, включающее в себя мотивационный, эмоциональный, волевой, коммуникативный, интеллектуальный, рефлексивный и т. п. потенциалы развития личности ребенка. Поэтому комплексный подход

объединяет различных специалистов (психологов, социальных работников, педагогов, врачей и т . п.) и нередко обозначается как междисциплинарный. Программа комплексного исследования определяется общностью предмета исследования и разделением функций между отдельными дисциплинами и участвующими в исследовании специалистами. Он предполагает сопоставление полученных данных и их обобщение. Своеобразие комплексного метода вытекает из ориентации на установление взаимосвязей межу изучаемыми аспектами и уровнями психических проявлений.

Учитель и психолог образования: основы взаимопонимания

Основанием развития сотрудничества учителя и психолога может служить, с одной стороны, знание истории взаимодействия педагогической практики и психологии, с другой — представление психолога о современной психологической подготовке учителя и знание учителем возможностей и функций психолога образования.

Историческая справка о взаимодействии педагогической практики и психологии.

Психологическое знание в российском обществе оказалось востребованным прежде всего в системе образования. В 1906, 1909 гг прошли первые съезды по педагогической психологии, а в 1910, 1913, 1916 гг — по экспериментальной педагогике. На них шел поиск ответов на такие вопросы, как: какие меры психология как наука может предложить школьному образов анию, чтобы оно соответствовало психическим возможностям ребенка; как подготовить учителя, знающего и понимающего психические особенности детей; какими методами изучать школьника и что изучать и т. п.

На протяжении всех последующих лет, вплоть до 90-х гг. прошлого века, сотрудничество педагогов и психологов развивалось в следующих направлениях:

Создание методологии, методов и методик познания развивающегося человека и взаимодействия с ним.

Наиболее значительными в разработке теоретических основ психологических исследований оказались работы М. С. Бернштейна (1930), А. П. Болтунова (1927), Л. С. Выготского (1930), С. Г. Геллерштейна (1928), А. Ф. Лазурского (1924), А. П. Нечаева (1918), С. Л. Рубинштейна (1941) и др.

Методологические дискуссии и теоретическое обоснование того или иного пути исследования школьников, как правило, сопровождались разработкой и апробацией конкретных методов и методик. В качестве примера можно привести их краткий перечень:

- Архангельский С. Тесты как метод учета и исследования педагогического процесса. — 1927.
- Басов М. Я. Методика психологических наблюдений над детьми. — 1924, 1926.
- Блонский П. П. Как изучать школьника. — 1926.
- Болтунов А. П. Педагогический эксперимент в массовой школе. — 1929.
- Болтунов А. П. Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании. — 1916.
- Бочкарева Т. И., Раев А. И. Методика психологического изучения личности школьника. — 1968.
- Лазурский А. Ф. Об естественном эксперименте. — 1911.
- Лазурский А. Ф. Программа исследования личности. — 1915.
- Люблинская А. А. Измерительная шкала ума для поклассных испытаний школьников. — 1927.
- Россолимо Г. И. План исследования детской души. — 1922.
- Шуберт А. М. Как изучать ребенка. — 1924.

В 50–60-е гг. XX в. идет активная разработка формирующего эксперимента, различные модификации которого включались непосредственно в процесс обучения. Ведущие психологические коллективы организуют исследования в школах, апробируя различные теоретические концепции:

- теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина);
- теорию развивающего обучения (В. В. Давыдов, В. Л. Занков, Д. Б. Эльконин);
- теорию программированного обучения (В. П. Беспалько, А. И. Раев);
- теорию алгоритмизации обучения (Л. Н. Ланда);
- коммуникативные теории обучения (А. А. Степанов, Л. П. Пресман и др.).

В 80–90-е гг. XX в. в школьную практику все более широко включаются психологические методы не только изучения и воздействия на школьника как объект обучения, но начинается практическая реализация подхода к ученику как субъекту учения и обучения. Эта концепция обучения сформулирована еще в 40-е гг., в частности, в теории развития личности С. Л. Рубинштейна.

Практическая работа педологов и психологов в образовательных учреждениях.

Психологическая практика в учреждениях образования с начала XIX в. и до 1936 г ., то есть до постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», осуществлялась педологами. Анализу их деятельности посвящены десятки статей и диссертаций, например: *Л. С. Выготский* «Педология школьного возраста» — 1928; *Н. А. Даниличева* «Очерки истории школьной психодиагностики» — 2004.

После этого постановления десятки лет психологи присутствовали в школе опосредствованно через взаимодействие с институтами, которые формировали политику в школьном образовании и влияли на его содержание и методы. Функции, которые выполняла педология, частично взяли на себя, с одной стороны, психология разв ития и педагогическая психология, с другой — в педагогическом сообществе появилась тенденция возложить эту функцию на учителя.

Однако в учебных планах того времени психология была представлена набором таких дисциплин, как общая, возрастная и педагогическая психология. Причем если общая психология могла быть в объеме до 54 часов, то курс возрастной и педагогической психологии составлял обычно не более 18 часов.

В 1960–1980-е гг. сложилась такая практика взаимодействия психологов со школами, как участие в научном руководстве школьными исследовательскими или творческими проектами. Фактически психологи тех лет выполняли одну из функций, которая сейчас официально обозначена как методическая. По сути психолог являлся организатором исследовательской работы учительского коллектива или отдельных групп, которые ставили целью апробацию новых методических средств или концепции школы в целом.

Просветительская работа психологов, направленная на повышение психологической культуры участников образовательного процесса.

В 30–50-е гг. XX в. ведущие психологи (Б. Г. Ананьев, Ю. А. Самарин, А. П. Болтунов и др.), желая сохранить связь со школьной практикой, выпустили серии книг — практические руководства для учителей и родителей. Эти психологи уже в те далекие годы создали направление работы практических психологов, которое особенно интенсивно стало развиваться в последнее десятилетие:

- Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. — 1935.
- Ананьев Б. Г. Воспитание наблюдательности школьников. — 1940.
- Ананьев Б. Г. Воспитание внимания учащихся. Беседы с учителями о психологии. — 1940.

- Ананьев Б. Г. Воспитание памяти школьника. — 1940.
- Болтунов А. П. Умственное развитие и воспитание школьника. — 1940.
- Самарин Ю. А. Воспитание воображения школьника. — 1947.

Преподаватели педвузов в 1950–1980-е гг., как правило, вели в школах или методических кабинетах психологические лектории или постоянно действующие семинары в соответствии с той тематикой, которая была актуальна для школы.

Психологическое обоснование и сопровождение педагогических инноваций также является одним из традиционных направлений работы психологов во взаимодействии с учителями. Это — психологические исследования всех инновационных процессов, которые происходят в школьной практике.

Участие психологов непосредственно в разработке новых дидактических средств и образовательных технологий. Например, разработка технологии программированного обучения велась при участии психологических школ А. И. Раева, В. П. Беспалько и др.; коммуникативных технологий обучения, в том числе учебного телевидения — при участии А. А. Степанова, Л. П. Прессман и др.; технологий проблемного обучения — А. М. Матюшкина, Т. В. Кудрявцева и др.; алгоритмизации обучения Л. Н. Ланда и др.

Психологи не только давали обоснование той или иной педагогической технологии, но, как правило, участвовали в разработке этих технологий и их внедрении в практику. Например, сотрудники лаборатории учебного телевидения при РГПУ им. А. И. Герцена, возглавляемой проф. А. А. Степановым, в 1970–1980-е гг. создали более 700 учебных телепередач по 7 учебным предметам, которые выходили в свободном эфире на канале учебного телевидения и принимались на уроках в школах. Лаборатория содержания и методов обучения в начальной школе, возглавляемая проф. А. А. Люблинской (РГПУ им. Герцена), в 1970-е гг. стала базой для реформы начального обучения и способствовала появлению нового подхода к обучению математике и русскому языку, а также появлению соответствующих учебников для начальной школы.

Психологическая подготовка учителя и педагогическое образование психологов

В начале 1990-х гг., когда начала перестраиваться система высшего педагогического образования, существенные изменения претерпели концепция, содержание и технологии психологической подготовки учителя. К одному из достижений произошедшей перестройки нужно

отнести то, что психология перестает быть одной из информационных дисциплин и все в большей мере становится личностно ориентированной, обеспечивающей личностное взаимодействие преподавателя психологии и студента.

Разработанная в свое время концепция психологической подготовки и соответствующие ей профессионально-образовательные стандарты создали объективные возможности для подготовки психологически грамотного учителя.

Развитие прикладной психологии, в том числе и психологии образования, не могло не пов лиять как на со держание соответствующих дисциплин, так и на методы преподавания психологии в вузе. А тот факт, что многие кафедры психологии вузов одновременно с базовой психологической подготовкой начали вести обучение школьных психологов, безусловно, положительно сказалось как на профессиональном уровне работы преподавателей психологии, так и на переносе знаний из различных отраслей психологии в подготовку учителя. Поэтому кроме традиционных информационных (трансляционных) методов передачи психологических знаний широкое распространение получили психологические тренинги, практикумы, семинары, проводимые в различных психологических техниках.

К бесспорным достижениям нужно отнести и то, что психологическое образование учителя и психология современного учителя стали предметом изучения и обобщения ряда серьезных исследований, результаты которых должны способствовать дальнейшему совершенствованию различных аспектов психологической подготовки (Штейнмец А. Э., Зеер Э. Ф., Иванова С. П., Сухобская Г . С., Рогов Е. И., Реан А. А., Кузьмина Н. В. и др.).

Однако психолог образования должен иметь достаточно дифференцированное представление о том, какой психологической подготовкой владеет тот или иной учитель. А она различается в зависимости от той образовательной программы, которую освоил учитель. Если он учился в специалитете, то есть поступил с 1 курса по специальности «учитель», то его подготовка включает такие дисциплины, как общая психология, возрастная и педагогическая психология, экспериментальная психология, специальная психология. Кроме того, не может не влиять на подготовку и то, что у студента есть педагогическая направленность, которая во многом определяет отношение к получению образования.

Если учитель получил диплом после освоения бакалавриата по направлению педагогического образования (филология, музыка, естествознание, физика и т. п.), то нужно иметь в виду , что педагогическая направленность формировалась только в течение года. Его базовая

подготовка несущественно отличается от подготовки специалиста, но вот мотивация и направленность на педагогическую работу могут проигрывать по сравнению со студентами, закончившими специалитет. Если же учитель в процессе вузовской подготовки получил степень бакалавра науки, то его психологическое образование составит не более 40 часов.

Однако существуют проблемы, без решения которых затруднительно продвигаться дальше. Одна из таких проблем — оценка качества психологической подготовки при различных моделях образования (моноуровневая и многоуровневая). Именно для подготовки учителя эта проблема является актуальной, поскольку принципиально по-разному идет становление личности профессионала, на что обращено внимание выше. В зависимости от резуль татов таких оценочных исследований нужно переходить к корректировке содержания учебных программ по психологии для подготовки учителя.

Остается актуальной проблема «работы» психологических знаний для решения профессиональных педагогических задач, то есть проблема психологической компетентности учителя. Введенные изменения сами по себе не способствуют решению этой проблемы. Вероятно, для психологического знания, имеющего, бесспорно, специфику по сравнению с другими видами гуманитарного знания, существенное значение приобретают способы передачи знаний. Хорошо известно, что знания, переданные только на уровне трансляции понятий, в практике учителей не работают. Сейчас активно в вузовской практике внедряются альтернативные технологии (например, диалогического обучения, тренинги активного научения и др.).

Для взаимопонимания между учителем и психологом важными являются и представления учителя о том, какую подготовку получил психолог. Если проанализировать учебные планы подготовки бакалавров психологии или специалиста «педагог-психолог», то можно заметить в них определенные акценты. Будущий психолог готовится стать диагностом, консуль тантом по проблемам взаимоотношений, эмоциональных переживаний, исследователем. С нашей точки зрения в подготовке психолога явно «западает» обращение к проблемам учебной деятельности, усвоения знаний и способов обучения, собственно — к главному — процессу обучения. Основанием для такой точки зрения является обращение к учебным планам. Курс, ориентированный на учебную деятельность, — традиционная педагогическая психология. Программа этого курса для психологов должна быть принципиально иной, чем для других специалистов, в том числе и учителей. В курсе « психологическое сопровождение

образовательного процесса» вопросам собственно помощи школьнику в учении и организации учителем обучения обращается также недостаточно внимания.

Таким о бразом, а нализ и сторического р азвития п рактической психологии в системе образования и оценка представлений учителя о психологе и психолога об учителе позволяют заключить:

- во все времена развитие психологической практики обусловлено развитием теории и методологии психологии как науки;
- номинативно задачи практической психологии в образовании звучат одинаково и в 20-е гг. XX в. и в XXI в., но существенно изменились возможности их решения и сами участники педагогического процесса;
- история психологической практики в образовании учит , что ортодоксальные решения (административные, политические) мешают п оступательному, э волюционному р азвитию п сихологической практики и приводят к отставанию от возможных темпов и уровней;
- психологическая практика в образовании еще недостаточно осмыслена, что важно сд елать сейчас, чтобы макс имально использовать ее положительный опыт;
- психологи прошлого столетия активно работали над проблемами учебного процесса и учебной деятельности школьников;
- успешное взаимодействие психолога с учителем наряду с различными факторами определяется и знанием психолога об уровне психологической подготовки учителя, и наоборот: знанием учителя о готовности психолога решать проблемы учебной деятельности школьников.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Григорович Л. А.* Педагогическая психология. М., 2003.
2. *Демидова И. Ф.* Педагогическая психология: У чебное пособие. М., 2007.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: У чебник для вузов. М., 2001.
4. *Карандашев В. Н.* Педагогическая психология: Хрестоматия. СПб., 2006.
5. *Лефрансуа Г* . Прикладная педа гогическая психология. СПб., 2003.

6. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
7. *Педагогическая психология* / Под ред. А. И. Раева. СПб., 1999.
8. *Раев А. И.* Избранные труды по педагогической психологии/ Сост . Г. И. Вергелес. СПб., 2006.
9. *Сарычев С. В., Логвинов И. Н.* Педагогическая психология. Краткий курс. СПб., 2006.
10. *Такман Б.* Педагогическая психология. М., 2002.

Дополнительная

1. *Айсмонтас Б. Б.* Педагогическая психология: схемы и тесты. М., 2004.
2. Воспитатели и дети: источники роста / Под ред. А. В. Петровского. М., 1994.
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1996.
4. *Мандель Б.* Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы. Ростов н/Д, 2007.
5. *Петерс В. А.* Педагогическая психология в вопросах и ответах: Учебное пособие. М., 2006.
6. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.
7. *Роджерс К.* Вопросы, которые я бы задал себе, если бы был учителем // Семья и школа, 1987, № 10, с. 22–24.
8. *Роджерс К., Фрейберг Дж.* Свобода учиться / Под ред. А. Б. Орлова. М., 2002.
9. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. М., 1998.
10. Теории учения: Хрестоматия / Под ред. Н. Ф. Талызиной, А. И. Володарской. М., 1998.
11. *Якиманская И. С.* Предмет и методы современной пед агогической психологии // Вопросы психологии. 2006. № 6.

Интернет-ресурсы

Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. Электронный учебник.
http://ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/metod.html
Тема 1. Предмет и задачи педагогической психологии.
http://komunna.info/psychology/pedagogical_psychology/1.html

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. **Исследование отношения к предмету (самоанализ, внутренняя работа)**
   Чтобы начать работать с негативным стереотипом восприятия педагогической психологии и облегчить изучение данного предмета, предлагаю вам несколько минут для обсуждения с соседом своего отношения к данному предмету.
   1. Запишите в своей тетради ответ на вопрос: Что я думаю о педагогической психологии? Как я к ней отношусь, какие чувства у меня вызывает этот предмет?
   2. Сделайте рисунок, который отражал бы ваше отношение к школе, на первой странице тетради, в которой будете конспектировать лекции.
   3. Обсудите с соседом: Что он видит? Как он это воспринимает? Что вы имели в виду, когда рисовали?
   4. Посмотрите, что вы записали, удалось ли вам разделить и выразить отдельно друг от друга: мысли, отношение, чувства?
2. **Творческая работа «Если бы я стал учителем?»**
   Основоположник гуманистической психологии К. Роджерс в одной из своих лекций попытался представить себе, какие вопросы он задал бы себе, если бы внезапно стал учителем.
   1. Что значит быть ребенком, который сам учится чему-то «не по программе»?
   2. Осмелился бы я не закрываться от своих учеников, а быть с ними таким, какой я есть, — человеком, часто чего-то не знающим, колеблющимся, ошибающимся, ищущим? Сумел бы я пойти на такой риск и что бы это дало?
   3. Что интересует моих учеников?
   4. Как сохранить и поддержать любознательность ребенка?
   5. Как обеспечить поступление таких материалов для моих учеников, которые были бы интересными, захватывающими, отвечали бы разным склонностям и способностям, могли бы обеспечить свободный выбор того, что хочется усвоить именно сейчас и именно мне?
   6. Достаточно ли у меня мужества и терпения для того, чтобы помогать зарождению творческих идей у моих учеников? Достаточно ли у меня терпения и человечности, чтобы переносить раздражающие поступки, сопротивление и странности

тех, у кого чаще всего возникают творческие мысли? Могу ли я «дать простор» творческому человеку?

7. Смог ли бы я обеспечить своим ученикам не только развитие в сфере познания, но и чувств?

Подумайте, для кого вы являетесь реальным или спонтанным учителем. Ответьте на эти вопросы письменно в отношении Вашего «ученика».

3. **Напишите небольшое сочинение-эссе на следующую тему.**
   1. Какие основные проблемы в психологии обучения и воспитания позволили выделить педагогическую психологию как отдель нуюнауку?
   2. На каком этапе развития находится сейчас педагогическая психология? Какие проблемы для нее наиболее актуальны?
   3. В чем заключается взаимосвязь педагогической психологии с другими науками? Каковы отличительные особенности педагоги ческойпсихологии?
   4. В чем состоит специфика методов педагогической психологии?
   5. Каковы основные сферы применения педагогической психологии? В чем заключается психологическая практика в образовании?
4. **Перечислите 5 проблем, с которыми вы как учитель могли бы обратиться к школьному психологу, считая, что это компетенция данного специалиста.**

Раздел I

Психологические характеристики образовательной среды

Глава 1.1
Психологическая безопасность образовательной среды

Именно хорошая среда является для среднего организма одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья. Предоставив организму возможность самоактуализации, она, подобно доброму наставнику, отступает в тень, чтобы позволить ему самому вершить выбор в соответствии с собственными желаниями и требованиями (оставляя за собой право следить за тем, чтобы он учитывал желания и требования других людей).

А. Маслоу

1.1.1. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды

Основные понятия : образовательная среда, типы образовательной среды, психологическая безопасность образовательной среды, Къконцепция психологической безопасности образовательной среды. опасность, риск, угроза, условия психологической безопасности образовательной среды, психологически безоп асные межличностные отношения, психологическое насилие, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая реабилитация, социально-психологическое обучение.

Образовательная среда — понятие, которое в последнее десятилетие широко используется при обсуждении и изучении проблем образования. В современной педагогической психологии условия, в которых осу-

ществляется обучение и воспитание, определяются как образовательная среда.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования. В самом общем смысле «среда» пони мается как окр ужение, как совок упность условий и влияний, окружающих человека. Идеи развития образовательной среды обстоятельно разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Г. А. Ковалев, В. П. Лебедева, А. Б. Орлов, В. И. Панов, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, И. М. Улановская, Б. Д. Эльконин, В. А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.).

Образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика. В современных исследованиях образовательная среда рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, что определяет ее целевое и функциональное назначение.

Рассмотрим основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда». По мнению В. А. Ясвина, образовательная среда — это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Чаще всего, когда говорится об образовательной среде, имеется в виду конкретное окружение какого-либо учебного заведения. В понимании В. В. Рубцова «образовательная среда — это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка с взр ослыми и детьми; б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии; в) историко-культурным компонентом». По мнению С. Д. Дерябо, образовательная среда — это совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных. По мнению В. И. Слободчикова, среда, понимаемая как совокупность условий и обстоятельств для образования, не существует как нечто однозначное и данное заранее. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается с точки зрения «эффективности школы» как социальной

системы — эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса (Маклафлин К., Reid K., Hopkins D.). При этом констатируется, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «сколком общества». Качество образовательной среды определяется качеством пространственно-предметного содержания данной среды, качеством социальных отношений в данной среде и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды.

Для психолого-педагогического анализа среды представляется перспективной **«теория возможностей»** Дж. Гибсона. По Гибсону, категория «возможность» — особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта, является в равной мере атрибутом образовательной среды и поведения субъекта. При таком подходе речь идет о диалогическом взаимодействии ребенка и образовательной среды как равных субъектов развития. Причем это развитие двухстороннее: среда представляет возможности для становления личности школьника, в свою очередь от активности и возможностей учащегося зависит то, как он воспримет возможности среды и в какой степени сможет оказать на нее влияние. Вводя категорию возможности, Дж. Гибсон подчеркивает активное начало человека-субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно проходит ее свободное и активное саморазвитие.

Другими словами, если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то критерием качества образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития. Речь идет о ситуации взаимодействия ребенка со своей образовательной средой. В этом случае для того, чтобы использовать возможности среды, ребенок проявляет соответствующую активность, то есть он становится реальным субъектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния условий и факторов образовательной среды. Предоставление образовательной средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявлять активность. Здесь актуальным становится вопрос о том, в какой степени интересам развития личности отдельного человека соответствует тот или иной тип образовательной среды.

Необходимо отметить, что любая типология образовательной среды условна. В одной школе может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых, условий. Анализируя типологию образовательной среды, В. А. Ясвин отмечает, что ее характеристикой является **модальность**. Показателем модальности является наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости). «Активность» понимается в данном случае как наличие следующих свойств: инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п.; соответственно «пассивность» — как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью и т. п.; «зависимость» понимается как приспособленчество, послушание чужой воле, личная безответственность и т. п.

Образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех **основных типов**, выделенных Я. Корчаком:

- «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка;
- «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка;
- «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обусловливающая формирование пассивности ребенка;
- «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка.

С. В. Тарасов выделяет следующие критерии типологизации образовательной среды:

- по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная — кооперативная, гуманитарная — технократическая и т. д.);
- по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная — инновационная, национальная — универсальная и т. д.);
- по степени творческой активности (творческая — регламентированная);
- по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая — замкнутая).

Типы образовательной среды на практике реализуются через ее **структуру**. Г. А. Ковалев в качестве структурных единиц выделяет три основных взаимосвязанных параметра: «физическое окружение»

(архитектура и дизайн школьных помещений и школьных зданий и т. д.); «человеческий фактор» (социальная плотность среди субъектов образовательного процесса, половозрастные особенности учащихся и учителей и т . д.); программа обучения (деятельностная стру ктура, стиль преподавания и т. д.).

С. В. Т арасов полагает, что образовательная среда школы имеет следующую структуру:

1. Пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства школьников, герб, традиции и др.).
2. Содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и методы организации обучения и др.).
3. Коммуникационно-организационный комп онент (особенности субъектов образовательной среды, коммуникационная сфера, особенности управленческой культуры).

В. А. Ясвин в образовательной среде выделяет следующие компоненты:

1. Пространственно-архитектурный (предметная среда, окружающая учителя и ученика).
2. Социальный (определяется особой формой детско-взрослой общности).
3. Психодидактический (содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, организация обучения).

Несколько иначе рассматривает структуру образовательной среды Е. А. Климов. Им выделяются:

1. Социально-контактная ча сть среды (личный пр имер, куль тура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения; учреждения, организации, группы их представителей, с которыми приходится взаимодействовать; «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек, реальное место человека в структуре своей группы, включенность его в другие группы и группировки).
2. Информационная часть среды (правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, традиции, правила личной и общественной безопасности, средства наглядности, персонально адресованные воздействия).
3. Соматическая часть среды (собственное тело и его состояния).
4. Предметная часть среды (материальные, физико-химические, биологические, гигиенические условия).

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности.

Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими элементами влияет на каждого субъекта образовательного процесса.

1.1.2. Психологическая безопасность и образовательная среда

Понятие **«безопасность»** определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Ограничение потребности в безопасности (как состояния сохранности) и защищенности (как системы мер по предупреждению угроз) является одним из факторов стрессорного воздействия и пребывания человека в боевой обстановке.

Понятие «безопасность» включает в себя психологическую и физическую составляющие.

Психологическую безопасность на сегодняшний день можно определить как:

1) состояние сохранности психики человека;
2) сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;
3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения);
4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;
5) состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга.

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. Учебные заведения как социальный институт общества

являются субъектами безопасности, и важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде определяется тем, что учебные заведения, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Переполненные классы, где бывает трудно сохранить нацеленность на обучение и учитель не успевает уделить внимание максимальному количеству учащихся; недостаток заботы педагогов при наличии жесткой дисциплины; неприятие других культур; отчуждение и предвзятое отношение к учащемуся со стороны сверстников и/или преподавателей; напряженность в межличностных отношениях и несоответствие требованиям — являются **характеристиками**, **уменьшающими способность образовательной среды** (учебных заведений в частности) **быть безопасной**.

Такие же **характеристики**, как доброжелательная атмосфера; высокие ожидания от работы учащихся без предвзятости, одинаковые способы оценивания учащихся; высокий уровень вовлеченности в образовательную среду и процесс обучения, а также вовлеченность родителей; обучение социальным навыкам взаимодействия — **повышают безопасность образовательной среды** и ее защитную функцию.

Основными понятиями области изучения психологической безопасности в образовательной среде являются **«опасность»**, **«риск»**, **«угроза»**.

Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами, материально-технической базы, низкая активность учащихся и педагогов, несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, несформированность представлений и профилактики психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников.

Одной из существенных психологических опасностей в образовательной среде является неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении, и как следствие — склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательным учреждениям и нарушения психического и физического здоровья (Баева И. А., 2002, И. В. Дубровина, 2000). Потенциально опасными в процессе развития школьника являются: переход из дошкольного

детства в школьную жизнь, начало обучения в основной школе и переход из основной в старшую школу. Опасность состоит в том, что при неблагополучных условиях этап адаптации к новой ситуации обучения идет болезненно и может затянуться.

К опасностям и угрозам для здоровья учащихся в образовательной среде Л. А. Регуш (2003) относит несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям ученика, трудности контакта ученика и учителя в учебной деятельности, пассивную позицию учащихся в процессе обучения, отсутствие интеграции между различными предметами и трудности учащихся в успешном выполнении домашних заданий. Все это может быть результатом обучения, ориентированного не на личность как на приоритет обучения, воспитания и развития, а на передачу знаний. Недостаток психологической безопасности в межличностных отношениях учителей и учеников в итоге приводит учеников к нежеланию просить о помощи и к изоляции.

Понятие «угроза» в отечественных энциклопедиях определяется как вид психологического насилия над человеком и намерение нанести физический, материальный или иной вред. Самая большая вероятность стать жертвой насилия приходится на возраст 12–24 года, поэтому важно предупреждать насилие в среде детей и молодежи.

Психологическое насилие является исходной формой любого вида насилия, труднее всего формализуется и не имеет четк их границ. На наше восприятие психологического насилия в межличностных отношениях влияют представления о нем — для одних людей неуважение, игнорирование, оскорбления и т . п. могут являться насилием, а для других нет.

Среди причин психологического насилия выделяют биологические, семейные, средовые и межличностные. Если по биологическим и семейным причинам психологического насилия образовательные учреждения могут лишь ставить на социальный и медицинский контроль и опосредованно создавать условия безопасности и развития для детей и молодежи, проявляющих признаки насилия во взаимодействии, то на уровне средовых условий и межличностных отношений они способны контролировать и корректировать их.

Психологическое насилие в межличностном взаимодействии может выражаться в неприятии и критике, публичных оскорблениях и унижении достоинства, обвинениях, угрозах, проявляющихся в словесной форме без физического насилия, игнорировании (физической или социальной изоляции), предъявлении *чрезмерных* требований и принуждении делать что-либо против желания (Баева И. А., 2002; Лихтарников А. Л., Чеснокова Е. Н., 2004).

Для того чтобы отказаться от психологического насилия и создать безопасную среду, человек должен иметь представление не только о том, что является насилием, но и как создать условия для внутренней безопасности и безопасности референтной среды, должен уметь управлять чувствами и идентифицировать происходящее в группе, определять пути, с помощью которых опасное поведение может стать насильственным.

Наиболее важными **условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими** психологическую безопасность, являются:

1) доброжелательные взаимоотношения (включают в себя доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическую поддержку, заботу о безопасности каждого члена коллектива и др.);
2) дисциплина.

Если учебное заведение придерживается строгой дисциплины, оно начинает рассматриваться учащимися как тюрьма, а педагоги как охрана и начальники. Учащиеся начинают себя вести подобно заключенным, и насилие является для них способом самовыражения и привлечения внимания. Дисциплина преподавателями и администрацией часто приравнивается к наказанию. Однако дисциплина состоит из профилактических и превентивных мер и направлена на организацию поведения учащихся, а не только на управление и наказание.

Ведущие цели поведения учеников — чувствовать свою причастность к жизни школы и занять место в этой общности — воплощаются в три частные цели: ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (интеллектуальная состоятельность), строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и учащимися (коммуникативная состоятельность), вносить свой вклад в жизнь класса и учебного заведения (состоятельность в деятельности) (Кривцова С. В., 2000). Интерес детей и молодежи к учебе (желание посещать занятия и учиться, слушать учителя) возникает при наличии личностно-ориентированного обучения и доброжелательных взаимоотношений (индивидуальном подходе и неформальном общении с учителями, одноклассниками, взаимопомощи и поддержке), а также нагрузках, соответствующих возрастным и интеллектуальным возможностям учеников.

Ответственность и включенность в происходящие в образовательной среде процессы должны распределяться равномерно между всеми ее участниками (учителями, учащимися и их родителями, администрацией). Акцент в данной ситуации ставится не на обязательствах, а на ответственности за происходящее. Обязанность означает: «я должен

кому-то», меня «обязали», то есть предполагает внешний контроль над действиями человека и зачастую вызывает у него негативные чувства, а также, в лучшем случае, — формальный подход к межличностным отношениям и к выполнению своей деятельности, в худшем — восприятие происходящего как психологическое насилие над своей личностью. Ответственность означает внутренний контроль — «я хочу», «я должен самому себе».

Решение проблем психологической безопасности в образовательной среде, согласно исследованиям зарубежных психологов, может также осуществляться через программы по улучшению межличностного взаимодействия и обучению социальным навыкам. Дефицит социальных навыков может быть уменьшен путем проработки характеристик группы, являющихся источником межличностных проблем, и увеличением мотивации (желания) эффективно справляться с такими проблемами.

Среди важных **социальных навыков**, содержащих познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты, можно выделить следующие: понимание (оценивание) ситуации, признание и понимание индивидуальных различий людей, их ценности, осознание и умение управлять эмоциями, знание возможных вариантов решения и выбор стратегии поведения, формирование умений сотрудничать, развития терпимости к другим людям, тренировка навыков саморегуляции и самоконтроля.

Обучение решению конфликтных ситуаций в образовательной среде может осуществляться через **использование ненасильственных средств** (без оскорблений, кулаков или оружия), к которым относятся: возможность выслушать с уважением друг друга; возможность выразить свою точку зрения и перспективу решения проблемы; возможность узнать различные точки зрения; рассмотрение в группе трудных ситуаций, прошлого опыта; умение справляться с чувствами, проигрывая ситуации и получая обратную связь от членов группы; возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вред другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не на личности.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого сообщества и потому важность изучения, моделирования и проектирования среды, где происходит воспитание и формирование личности, где все ее участники могут чувствовать защищенность и удовлетворенность основных потребностей, выходит на первое место в связи с необходимостью создания условий и воспитания подрастающего поколения, которое в ближайшем будущем составит основу

общества. Создание и обеспечение психологической безопасности в образовательной среде может способствовать профессиональному развитию ее участников и выступать профилактикой асоциального и уголовного поведения.

1.1.3. Моделирование и технологии создания психологической безопасности образовательной среды

Создание психологической безопасности образовательной среды может выступать одной из центральных задач службы практической психологии в образовании. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими устранение психологического насилия во взаимодействии и адресованными всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Психологическая безопасность является условием, способствующим развитию психологически здоровой личности. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и гармонизации психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса: учеников, учителей, родителей.

Диагностическими показателями психологической безопасности образовательной среды выступают: интегральный показатель отношения к среде; индекс психологической безопасности; индекс удовлетворенности взаимодействием в образовательной среде.

Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия.

Приведенное определение дает представление об эталонном состоянии психологической безопасности образовательной среды. Показатели диагностических критериев могут дать реальную картину, а аналитическая оценка позволит выявить рассогласование идеального и реального. Далее возможна практическая психологическая работа по устранению рассогласования.

Таким образом, осуществляется сопровождение образовательной среды и, как следствие, управление развитием ее участников.

Постоянный мониторинг психологической безопасности образовательной среды на основе экспресс-диагностики позволяет контролировать качество психологических условий, в которых осуществляются обучение и воспитание.

Психологическую безопасность образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать ей развивающий характер.

Отсюда важно сформулировать концептуальные положения, цели и принципы создания психологической безопасности образовательной среды. **Концепция психологической безопасности образовательной среды — это система взглядов по обеспечение защищенностю участников от угроз, позитивного развития и психического здоровья в процессе педагогического взаимодействия**.

Основными положениями концепции психологической безопасности образовательной среды являются следующие:

1. **Образование есть отрасль человекопроизводства** . Это означает, что школа как социальный институт, производящий «сверхсложный продукт» (личность, способную к самоактуализации), должна создавать стабильные условия его производства и использовать технологии, которые содержат минимальный риск по нанесению вреда процессу формирования и развития личности. В психологическом смысле можно говорить о том, что, если в авторитарной системе социальные институты (в том числе и школа) созданы для контроля за человеком, то в гуманистической парадигме они обеспечивают человеку «чувство базового удовлетворения» (А. Маслоу).
2. **Образовательная среда как часть образовательного пространства.** Образовательное пространство имеет территориальную обозначенность и другие качественные характеристики, позволяющие полноценно удовлетворять потребности развития, социализации и культурной идентификации детей и молодежи при обязательном соблюдении их безопасности. В качестве организационной структуры, обеспечивающей решение этих задач, выступает образовательная система, включающая в себя отдельные образовательные учреждения, психологической сутью которых является создание условий и возможностей для поддержания психологической безопасности образовательной среды. Единое образовательное пространство создается за счет образовательной политики, направленной на сохранение и укрепление физического, психического, социального здоровья всех субъектов системы образования. *На уровне школы — это выражается в системе мер, направленных на предотвращение угроз для позитивного, устойчивого развития личности. В психологическом смысле это создание и внедрение технологий сопровождения психологической безопасности образовательной среды.*

3. **Угрозы психологической безопасности образовательной среды .**
Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в резуль тате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, отсутствует базовое удовлетворение основных потребностей, то есть возникает препятствие на пути самоактуализации. Основной источник психотравмы — это психологическое насилие в процессе взаимодействия.
Анализ работ по проблемам психологического насилия дает основание выделить следующие его проявления: публичное унижение; оскорбление; высмеивание; угрозы; обидное обзывание; принуждение делать что-то против своего желания; игнорирование; неуважительное отношение; недоброжелательное отношение. Критерием отсутствия данной угрозы будет оценка защищенности от психологического насилия для всех участников образовательного среды.
Угрозой психологической безопасности будет и не признание референтной значимости образовательной среды ее участниками и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм. Отсюда еще одним критерием психологической безопасности образовательной среды будет ее референтная значимость, фиксируемая как отношение к ней — позитивное, нейтральное или отрицательное.
Угрозой психологической безопасности будет и отсутствие удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды, так как именно в нем содержатся возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие. Эмпирическими проявлениями психологической угрозы здесь являются: эмоциональный комфорт , возможность высказать свою точку зрения; уважительное отношение к себе; сохранение личного достоинства; возможность обратиться за помощью, учет личных проблем и затруднений; внимание к просьбам и предложениям; помощь в выборе собственного решения.
Третьим критерием психологической безопасности образовательной среды является уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия.
В организационном аспекте угрозу здоровью участников образовательной среды создает неразвитость системы психологической помощи, неэффективность деятельности службы сопровождения в системе образования.
Отсюда вытекает масштабная задача по устранению перечисленных угроз в образовательной среде, что будет способствовать снижению

психологических опасностей и в образовательном пространстве, и в более широком масштабе, через распространение безопасных отношений участников социальной жизни. **Психологически безопасными можно считать такие межличностные отношения , которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды) ; убеждают человека , что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз) ; укрепляют психическое здоровье.**

4. **Обеспечение психологической безопасности образовательной среды.** Обеспечение психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, охрана и поддержание психического здоровья ее участников должно быть приоритетным направлением деятельности службы сопровождения в системе образования.

   Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде необходимо опираться на следующие **принципы**:

   - **принцип опоры на развивающее образование** , главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания. В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не воздействия;
   - **принцип психологической защиты личности** каждого субъекта учебно-воспитательного процесса. Реализацией данного принципа является устранение психологического насилия во взаимодействии. Незащищенный должен получить ресурс, психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие.

Одной из характеристик образовательной среды, как было подчеркнуто в ее определении, является наличие специально организованных условий для формирования личности, включенных в социальное окружение. Эта характеристика послужила основанием для формулировки третьего принципа, основываясь на котором возможно моделировать психологическую безопасность образовательной среды школы — **помощь в формировании социально-психологической умелости**.

Социально-психологическая умелость — это набор умений, дающий возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умение анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого, исключающее психологическое насилие и способствующее саморазвитию личности.

Принцип социально-психологической умелости должен обеспечить поддержку и помощь в развитии как ученику , так и учителю.

Его реализация позволяет осуществить психологическую профилактику и коррекцию состояния выученной беспомощности. Специалисты считают, что в современном быстро меняющемся обществе «часто встречаются люди, имеющие существенные трудности в выборе своего поведения, отношений, способов реагирования. Их ответом на вызовы реальности является капитуляция, отказ изменить себя». Одной из причин беспомощности является репрессивное обучение, в структуре которого можно выделить психологическое насилие. Было доказано, что защитой от обученной беспомощности «служит опыт побед, то есть опыт состояний и поведения в случаях, когда удается контролировать ситуацию» (Лихтарников А. Л., 2001, с. 53).

Отметим, что внутренняя беспомощность является еще одной угрозой в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности.

Концептуальные положения по созданию психологической безопасности образовательной среды, критерии и принципы ее моделирования дают нам основания для создания структурной модели образовательной среды школы в ее психологическом аспекте (рис. 1.1).

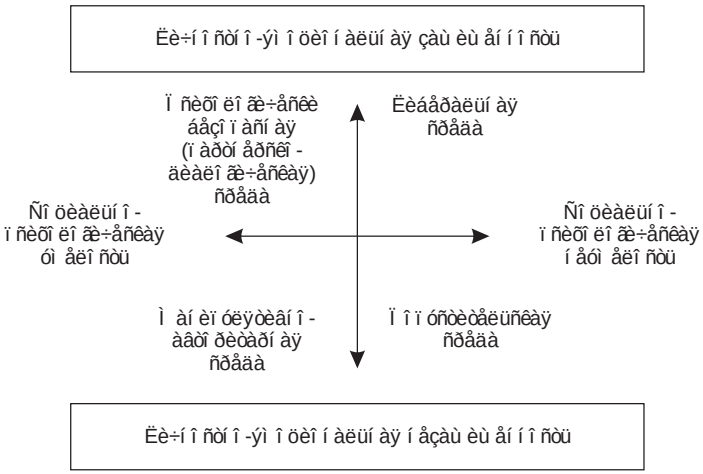


Рис. 1.1. Структурная модель образовательной среды школы (психологическая характеристика)

Данная структурная модель может служить основанием для разработки программ и технологий психологического сопровождения участников учебно-воспитательного процесса по созданию психологической безопасности в образовательной среде школы. Горизонтальное направление может быть соотнесено с задачей формирования

личности, а вертикальное — с ее развитием. Насыщение того и другого направления психологическими ресурсами, позволяющими создать психологическую безопасность образовательной среды, является центральной задачей службы сопровождения.

1.1.4. Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы

Предлагаемые нами технологии выполняют ряд функций: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая поддержка, психологическая реабилитация, социально-психологическое обучение.

Психологическая профилактика — содействие полноценному развитию личности всех участников учебно-воспитательного процесса, предупреждение возможных личностных деформаций в процессе взаимодействия, помощь в осознании деструктивного влияния психологического насилия. Основной задачей психологической профилактики является создание условий, содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на проявления психологического насилия, отказ от использования его форм во взаимодействии.

Сущность психопрофилактической функции состоит в создании с помощью психотехнологий условий для предотвращения ситуаций психологического насилия. В ходе реализации данной функции используются следующие техники:

- Повышение социально-психологической компетентности участников образовательной среды по вопросам психологической безопасности в ходе проведения семинаров, групповых дискуссий по проблемам психологического насилия, проектирование ненасильственных альтернативных моделей поведения.
- Использование данных о показателях психического здоровья участников с целью формирования индивидуальной программы психогигиены: снижение выраженности синдрома эмоционального выгорания; уровня эмоциональной напряженности; изменение самоотношения; гармонизация соотношения между «Я-реальным» и «Я-идеальным» и т. п.
- Совместное обсуждение и выработка правил безопасного взаимодействия всеми участниками образовательной среды.

Психологическое консультирование — оказание помощи участникам в самопознании, позитивном самоотношении, адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной

сферы и системы отношений к другим, осознание ценности ненасилия, преодоление профессиональных деформаций, достижение эмоциональной устойчивости, способствующей личностному и профессиональному росту и саморазвитию. Техники группового консультирования, включенные в занятия со всеми учебно-тренировочными группами, опираются на результаты как предшествующей диагностики отношения к образовательной среде, удовлетворенности основными характеристиками взаимодействия с учетом их значимости для субъекта, уровня психологической защищенности (с использованием его структурных составляющих), так и личностно-эмоциональных и коммуникативных характеристик, трактуемых как показатели психического здоровья.

Психологическая коррекция — активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, гармонизацию психического здоровья и устранение деформаций, вызванных психологическим насилием в межличностных отношениях участников образовательной среды.

В практической психологии выделяют два направления коррекции. Первое представляет комплекс индивидуализированных мероприятий по усилению регулирующих функций психики, развитию эмоционального самоконтроля и самоуправления. Второе — нормативно-ценностная коррекция, которая заключается во внесении определенных направлений в индивидуально-личностную систему норм и поведенческих эталонов, в соответствие с которой человек корректирует исполнение своих жизненных и деятельностных функций.

В предлагаемых технологиях используется в основном второй подход, так как работа носит групповой характер. Предметом коррекционной работы выступают: негативное или нейтральное отношение к образовательной среде, характеристики взаимодействия, имеющие низкий уровень удовлетворенности ими; проявления психологического насилия во взаимодействии, по которым участник ощущал себя наименее защищенным, ряд других характеристик образовательной среды, которые воспринимались как необоснованное лишение личностной свободы, что приводило к неадекватному поведению.

Психологическая реабилитация — процесс, мобилизующий личностные адаптационные механизмы при переживании психотравмирующих обстоятельств, вызванных состоянием внешней среды. Реабилитация предполагает возвращение того, что утрачено или может быть утрачено в связи с изменением условий.

Именно психологические тренинги, чаще всего, рассматриваются как реабилитационные психотехнологии. В нашем исследовании использовались тренинги социальных и жизненных умений. Данный вид

психотехнологий применяется в личной и профессиональной жизни в целях психологической поддержки и развития. В данном подходе на основе поведенческой терапии (Т-группы), обогащенной приемами гуманистической психологии, выделяют три основные модели:

- первая модель включает следующие категории жизненных умений: решение проблем общения, настойчивости, уверенности в себе, критичности мышления, умения самоуправления и развития « Я-концепции»;
- вторая модель в качестве целей тренинга включает: межличностное общение, поддержание психического здоровья, развитие аутентичности и принятие решений;
- третья модель включает тренинги эмоционального самоконтроля межличностных отношений, самопонимания, самоподдержки.

Репертуар психологических приемов из всех вышеперечисленных моделей используется для составления психотехнологий по созданию психологической безопасности образовательной среды.

Социально-психологическое обучение — активное групповое воздействие, направленное на помощь в усвоении эффективных способов и приемов взаимодействия, свободных от проявления психологического насилия, создающее социально-психологическую умелость, реализующее принцип развивающего воспитания и защищенности личности и обеспечивающее поддержку в решении возрастных, жизненных и профессиональных проблем. Данная функция тесно связана с психологической реабилитацией и использует аналогичные психотехники.

Социально-психологическое обучение мы рассматриваем как центральное, системообразующее направление в структуре целостной программы психологического сопровождения, так как безопасность образовательной среды зависит от способности службы сопровождения обеспечить отсутствие психологического насилия. Именно обучение общению, свободному от проявления психологического насилия, является своеобразным механизмом создания психологической безопасности образовательной среды. Основные (базовые) потребности подлежат удовлетворению только в процессе межличностного общения. Именно эта ситуация способствует «запуску» и функционированию внутренних механизмов, позволяющих человеку развиваться в сторону личностной зрелости, так как порождает внутриличностное общение.

Возникновение внутриличностного общения и его содержательная характеристика определяются качеством внешних условий, и прежде всего психологической безопасностью образовательной среды.

Работа в направлении создания психологической безопасности образовательной среды должна основываться на гуманистически

ориентированных технологиях и нормах личностного развития. В основе таких технологий лежит качество процесса взаимодействия, что приводит к снижению нервно-психического напряжения, повышает способность к саморегуляции, то есть способствует повышению психического здоровья.

Качество процесса взаимодействия обеспечивается:

- диалогическим общением, в основе которого лежит «диалог личностей» (М. Бахтин), главным атрибутом которого является отношение равноправия собеседников и взаимное личностное признание;
- сотрудничеством, как партнерским отношением двух равных субъектов, исключающим манипуляцию и авторитаризм, подразумевающим взаимное развитие участников;
- отказ от психологического насилия.

Проведенный анализ позволяет нам предложить технологическую модель психологической безопасности образовательной среды (рис. 1.2).

Исходя из предложенной нами модели психологически безопасная образовательная среда, имеющая референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении, обеспечивающая психологическую защищенность включенных в нее субъектов, создается через психологические технологии, построенные на диалогических основаниях, обучении сотрудничеству и отказу от психологического насилия во взаимодействии. Человек может быть психически здоровым только в определенных условиях. Т аким условием является безопасная образовательная среда.

Основными методически-организационными условиями осуществления предлагаемых психотехнологий сопровождения участников образовательного процесса являются следующие.

1. Проведение системы психологических занятий и тренингов со всеми участниками образовательной среды школы: учениками, учителями, родителями.
2. Программа психологического сопровождения для каждого из субъектов учебно-воспитательного процесса должна включать групповые дискуссии и упражнения по вопросам безопасного психологического взаимодействия, ненасильственной коммуникации, последствий психологического насилия для личностного роста.
3. Содержание конкретной программы сопровождения должно соотноситься с проблемами возрастного и профессионального развития ее участников.

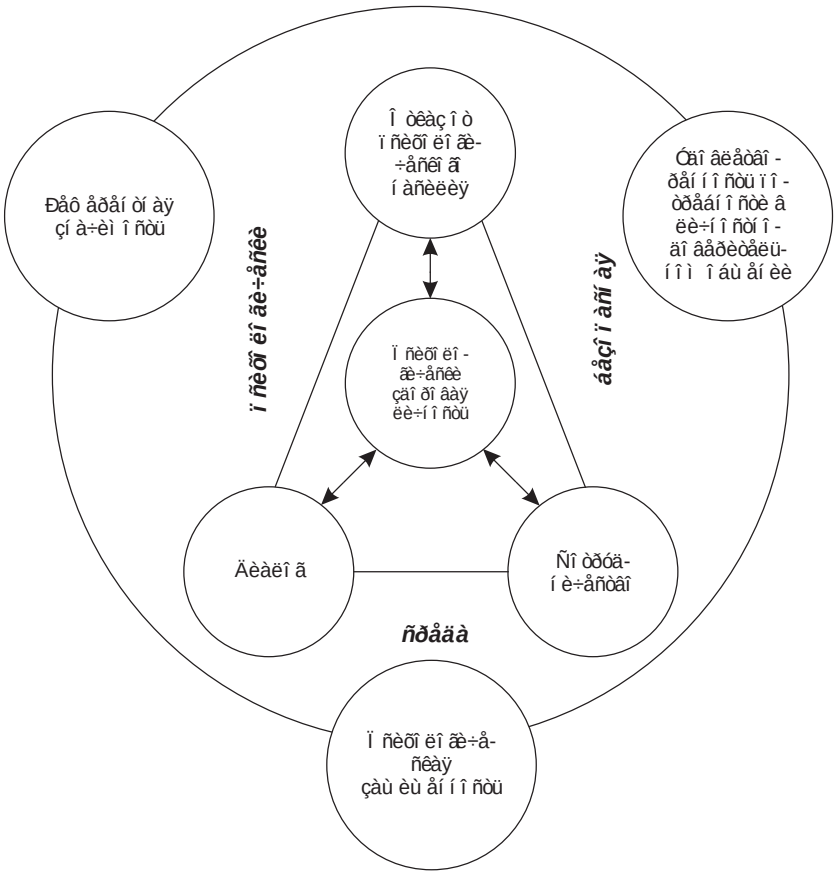


Рис. 1.2. Технологическая модель психологически безопасной образовательной среды

4. В каждой из программ, помимо содержательных задач, отрабатываются психологические умения партнерского, диалогического общения, приемы создания безопасного психологического взаимодействия и сотрудничества, при обсуждении группового опыта отмечаются вышеназванные аспекты.
5. В конце обучающего психологического цикла проводится совместное занятие в виде имитационно-ролевого события, деловой игры, в которой совместно участвуют все субъекты учебно-воспитательного процесса. Результатом должен быть совместный договор о правилах

и условиях поддержания психологической безопасности образовательной среды. Психологическая безопасность должна быть конкретизирована в системе мер, ее обеспечивающих, и профилактике угроз, ее нарушающих.

6. Программа сопровождения по созданию и поддержке безопасной образовательной с реды ш колы о существляется н а п ротяжении всего учебного года.

Изложенные аспекты моделирования психологической безопасности образовательной среды, принципы и организационные основы создания психотехнологий работы по ее сопровождению позволяют специалистам осуществить подбор психологических приемов и упражнений в соответствии с конкретными психологическими параметрами образовательной среды, полученными в ходе ее диагностики и мониторинга.

Резюме

Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности. Психологически безопасной можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия.

Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами, материально-технической базы, низкая активность учащихся и педагогов, несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, несформированность представлений и профилактики психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников. Концепция психологической безопасности образовательной среды — это система взглядов по обеспечению защищенности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия. Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы должны выполнять ряд функций: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая поддержка, психологическая реабилитация, социально-психологическое обучение.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Баева И. А.* Тренинги психологической безопасности в школе. СПб., 2002.
2. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
3. *Дерябо С. Д.* Диагностика эффективности образовательной среды. М., 1997.
4. *Зеленков М. Ю.* Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI в. М., 2002.
5. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
6. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997.

Дополнительная

1. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М., 1999.
2. *Гражданкин А. И.* Опасность и безопасность // Безопасность труда в промышленности. 2002. № 9. С. 41–43.
3. Концепция национальной безопасности Российской Федерации. М., 2000.
4. *Корчак Я.* Как лю бить ребенка // Педагогичес кое наследие. М., 1990.
5. *Кривцова С. В.* Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. М., 2000.
6. *Лихтарников А. Л.* Беспомощность подростков и психологическое консультирование // Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2001. С. 45–73.
7. *Лихтарников А. Л., Чеснокова Е. Н.* Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением. Программа подготовки к освобождению из воспитательной колонии. СПб., 2004.
7. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 2001.
8. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург, 2000.
9. *Регуш Л. А.* Безопасность обучения школьников // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003. С. 182–185.
10. *Черноушек М.* Психология жизненной среды. М., 1989.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте «теорию возможностей» Дж. Г ибсона применительно к образовательной среде.
2. Дайте определение образовательной среды.
3. Что является показателем модальности образовательной среды?
4. Какие существуют типы образовательной среды?
5. Дайте определение безопасности.
6. Охарактеризуйте основные подходы к раскрытию понятия «психологическая безопасность».
7. Назовите х арактеристики, у меньшающие сп особность о бразовательной среды быть безопасной.
8. Назовите характеристики, повышающие способность образовательной среды быть безопасной.
9. Возможные риски и опасности в образовательной среде.
10. Перечислите наиболее важные условия образовательной среды, создающие и обеспечивающие психологическую безопасность.
11. Какие социальные навыки способствуют решению проблем психологической безопасности в образовательной среде?
12. Н азовите средства решения конфликтных ситуаций в образовательной среде.
13. Приведите и обоснуйте, в соответствии с определением, эмпирические референты психологически безопасной образовательной среды.
14. Почему психологическая безопасность образовательной среды является характеристикой ее развивающего характера?
15. Перечислите основные угрозы нарушения психологической безопасности образовательной среды и дайте их краткую характеристику.
16. О боснуйте, почему психологическое насилие может выступать основным источником психотравмы в образовательной среде.
17. Почему мониторинг и создание психологической безопасности образовательной среды могут являться показателями эффективности деятельности Службы практической психологии в образовании?

Глава 1.2
Психологическое здоровье участников образовательного процесса

Гармония тела и духа — как это много значит! В безумии своем мы разлучили их и выдумали реализм с его вульгарностью и идеализм с его пустотой.

Оскар Уайльд

Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире.

Джон Локк

Основные понятия: психическое здоровье, психологическое здоровье, уровни психологического здоровья: витальный, социальный, экзистенциальный, глубинная со-бытийность как фактор психологического здоровья, критерии психологического здоровья, профессиональное выгорание, профессиональные деструкции.

1.2.1. Понятие о психологическом здоровье

Последнее время во многих государственных и негосударственных образовательных учреждениях формируются психологические службы. На вопрос об их функциях и значимости ответила И. В. Дубровина (2004), подчеркнув, что главной целью психологической службы

является обеспечение психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста. Для студента педагогического университета — будущего педагога или психолога — важно осознавать, *что* представляет собой психологическое здоровье, каковы возможности обеспечения психологического здоровья учащихся в образовательном учреждении. Учителю, администрации образовательного учреждения важно уметь сохранять свое психологическое здоровье и психологическое здоровье учащихся.

В медицинской, психологической литературе упоминаются понятия физического (физиологического, биологического, соматического), психического здоровья. Понятие же психологического здоровья употребляется относительно редко. При этом разные авторы зачастую дают ему разные определения.

Для того чтобы ввести понятие психологического здоровья, важно показать разницу между понятиями «биологическое» («физическое»), «психическое» и «психологическое».

Обращаясь к различению понятий «психическое» и «биологическое», можно отметить, что психическое всегда протекает , развертывается в рамках определенных биологических (физиологических) условий. Для обеспечения развития психики необходимы определенный диапазон этих условий и их устойчивость. Серьезное нарушение внутреннего равновесия изменяет характер протекания психических функций, тем самым так или иначе влияя на эти функции. Как интересно выразился Б. С. Братусь, «биологическое составляет необходимое условие, в котором разыгрывается драма человеческой жизни». При этом психические явления возникают в ходе специфического взаимодействия индивида с внешним миром (Брушлинский А. В., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л. и др.). Брушлинский А. В. (1978), описывая психическое как процесс, выделил две его основные особенности: 1) психическое относится к числу живых процессов, и 2) среди последних оно выделяется наибольшей динамичностью, непрерывной подви жностью и и зменчивостью. И, согласно А. В. Брушлинскому, в этом отношении психическое отличается даже от физиологического. Таким образом, необходимо различать существование двух реальностей: а) класса условий (биологической и социальной реальности) и б) процесса, протекающего в этих условиях (психической реальности). В то же время психическая реальность предполагает наличие как минимум двух составляющих — психического и психологического. Отмечая разницу между психическим и психологическим, В. Н. Мясищев писал о существовании «собственно личностного психического» и «просто психического». Определение понятий «биологическое», «психическое» и «психологическое» позволяет более

точно разделить понятия «соматическое здоровье», «психическое здоровье» и «психологическое здоровье».

В конце XX — начале XXI в. к разделению понятий «психическое» и «психологическое» обратились в связи с определением понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье». Дубровина И. В. (2004), вводя понятие «психологическое здоровье», отметила разницу между психическим и психологическим здоровьем: *психическое здоровье, по сути, имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам; психологическое здоровье характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с проявлением человеческого духа.*

Пахальян В. Э. (2006), анализируя понятие здоровья и понятие психологического здоровья, определяет психологическое здоровье как «...д инамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития».

Отвечая на вопрос, что такое психологическое здоровье, автор монографии «Психология здоровья», В. А. Ананьев, выделяет следующие черты психологически здоровой личности:

- соматическое здоровье;
- развитие самоконтроля и усвоение реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека;
- умение разводить реальные и идеальные цели, границы между разными подструктурами «Я» — Я-желающим и Я-долженствующим;
- умение регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм (Лазурский А. Ф.).

В целом анализ литературы позволяет выделить ряд существенных признаков, используемых современными психологами при описании психологического здоровья личности:

1. Осознанность и осмысленность человеком самого себя, мира в целом, своего взаимодействия с миром.
2. Полнота «включенности», переживания и проживания настоящего, пребывание в процессе.
3. Способность к совершенствованию наилучших выборов в конкретной ситуации и в жизни в целом.
4. Способность не только выражать себя, слушать другого человека, но и участвовать в со-творчестве с другим человеком.
5. Глубинная со-бытийность как способность человека пребывать в полноценном, способствующем совершенствованию участников контакте, подлинном диалоге и организовывать его.

6. Чувство свободы, жизни «в соответствии с самим собой» как состояние осознавания и следования своим главным интересам и наилучшему выбору в ситуации.
7. Ощущение собственной дееспособности «Я могу».
8. Социальный интерес или социальное чувство (в терминологии А. Адлера), то есть заинтересованный учет интересов, мнений, потребностей и чувств других людей, постоянное внимание к тому, что рядом — живые люди.
9. Состояние устойчивости, стабильности, определенности в жизни и оптимистический, жизнерадостный настрой как интегральное следствие всех перечисленных выше качеств и свойств психологически здоровой личности, Это состояние не стоит путать с состоянием ригидности, «зашоренности» стереотипами и шаблонами. Наоборот, это состояние гибкого, но устойчивого баланса в динамичном, со значительной степенью неопределенности, жизненном мире.

Рассматривая понятие психологического здоровья в свете представлений о единстве биологического (физического, физиологического), психического и социального, можно утверждать, что **психологическое здоровье предполагает устойчивое**, **адаптивное функционирование человека на виталь ном**, **социальном и экзистенциальном уровнях жизнедеятельности**.

Психологическое здоровье на витальном уровне жизнедеятельности предполагает осознанное, активное, ответственное отношение человека к своим биологическим потребностям, потребностям своего тела. Такой человек заботится не только о здоровье, чистоте, красоте своего тела, но и исследует , осознает свои привычные движения, жесты, зажимы, мышечный панцирь в целом. Кроме того, психологически здоровый человек может исследовать и само свое отношение к своему телу.

В целом здоровье витального уровня жизнедеятельности характеризуется динамическим равновесием всех функций внутренних органов, адекватно реагирующих на влияние внешней среды, стремящихся к поддержанию гомеостатического состояния всего организма в целом. Любое отклонение от нормативных показателей проявляется в виде болевой реакции, имеющей защитные свойства и предупреждающей о дисфункции, нарушении в деятельности того или иного органа или всего организма. Это уровень взаимодействия природной среды организма и окружающего его физического мира. Процесс самоопределения на витальном уровне актуализирует поведение человека, направленное на удовлетворение биологических потребностей. В психологии этот способ самоопределения связан с понятиями: саморегуляции

(Конопкин О. А., Морсанова В. И.); адаптогенной ситуации (Посохова С. Т.), детерминации поведения (Павлов И. П.); генетической обусловленности (Вильсон Е. О.); либидо-танатоса (Фрейд З.); видового самосохранения (Дарвин Ч.).

Психологическое здоровье социального уровня жизнедеятельности определяется системой социальных отношений, в которые вступает человек как общественное существо. При этом наиболее значимыми для человека становятся условия протекания социальных отношений, определяемые нормами морали, права, ценностными ориентациями и нравственностью. Критерием социального здоровья часто выступают уровень социальной адаптации и адекватность реакций человека на внешние воздействия (Мясищев В. Н.), адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру, направленность на общественно полезное дело, альтруизм, ответственность, эмпатия, бескорыстие, культура потребления (Никифоров Г. С.), способность к целеполаганию и достижению поставленных целей (Тихомиров О. К.). Этот уровень функционирования человека характеризуется сложной системой субъект-объектных отношений, содержащих в себе как субъектные, так и объектные характеристики. К субъектным характеристикам можно отнести закономерности психической организации человека, проявляющиеся в функционировании эмоционально-волевой и когнитивных сфер, дающих основание для формирования личности, интегрируемой ценностно-нравственной системой в мировоззрении. Объектные характеристики также имеют определенные закономерности, проявляющиеся в общественных отношениях, заданных нормами культурной среды, социальной и государственной организациями или субкультурными ценностями. Поэтому единых критериев социальной нормы не существует, каждая культурная среда формирует свои нормы, а показателем социального здоровья является уровень адаптивности к нормам того социума, в котором человек живет. Социальным иммунитетом на субъектном уровне являются интериоризированные общественные и культурные нормы, представленные в структуре ценностей и эталоне межличностных отношений, нарушение или неисполнение которых фрустрирует человека, проявляясь во внешнем или внутреннем конфликте, что вызывает тревогу, сигнализирующую о возможности возникновения проблем с социальным здоровьем.

Социальное психологическое здоровье определяется степенью профессиональной самореализации человека. Профессиональное самоопределение социального уровня характеризуется влечением к сотрудничеству, желанием следовать нормам, трудолюбием. Смысл

жизни на данном уровне определяется стремлением к доверительным отношениям, защищенности и ответственности. Профессиональная деятельность (согласно исследованиям М. Я. Дворецкой) характеризуется стремлением к социальной стабильности, являющейся следствием жизненного и профессионального выбора с избеганием фрустрирующих ситуаций и бесполезной, бессмысленной деятельности.

О психологическом здоровье на социальном уровне жизнедеятельности свидетельствует в ысокая ст епень гармонизации человеком своих взаимоотношений с обществом. В процессе гармонизации своих взаимоотношений с обществом человек осознает свои социальные потребности, расширяет средства и способы их реализации. В это время он формирует собственную автономность, самодетерминацию, самоуправление, реализует заложенные природой силы и способности.

Психологическое здоровье **на экзистенциальном (глубинном)** уровне жизнедеятельности предполагает ориентацию человека на свой глубинный внутренний мир, формирование доверия своему внутреннему опыту, обновленных, духовных отношений с внешним миром.

Экзистенциальный уровень жизнедеятельности также имеет свои критерии и показатели здоровья. В первую очередь к ним можно отнести наличие смысла жизни, определяющего устремления человека к идеалу, осуществление которых сопряжено, как правило, с борьбой идеала и действительности. Экзистенциальный идеал есть нечто бесконечное, никогда не достижимое, особенно в пределах короткой жизни личности в чувственном мире. Он определяется как вечная, не завершаемая цель человеческого существования. Экзистенциальный идеал призван определять то, что есть вечное и неизменное в человеческой природе, оттеняя собой преходящие ценности конечного бытия. Он способствует поиску смысла жизни, связанному с разрешением экзистенциальных дихотомий (жизнь — смерть; свобода — ответственность; смысл — бессмы сленность; одиночество — любовь; совесть — закон) , что в свою очередь активизирует процесс самопознания человека. Присутствие экзистенциальных дихотомий, с одной стороны, указывает на наличие глубинных внутренних конфликтов, сопровождающихся нарастающей тревогой и безотчетными страхами, но, с другой стороны, при их позитивном разрешении, — представляет собой возможность личностного роста, где осуществление выбора и принятие ответственности за него определяет направленность личности в целом. Негативное разрешение дихотомий чаще всего сопряжено с явлением «сожжения совести», когда человек в своем безудержном стремлении к потреблению и удовольствиям избирает путь внешнего благополучия, обессмысливая свою духовную, подлинно человеческую жизнь.

Эмоционально значимые отношения проявляются в форме сотрудничества и «братской» любви. Особое значение придается творчеству , приносящему духовное удовлетворение и способствующему «развитию себя». Смысл жизни заключается в «активном жизнетворчестве», помогающем обрести «мир в душе», «стать личностью».

Итак, еще раз подчеркнем разницу между психическим и психологическим здоровьем. *Психическое здоровье* имеет отношение к *отдельным процессам и механизмам психики*: мышлению, памяти, ощущению, восприятию, эмоциям, воле и пр. *Психологическое здоровье* характеризует *личность в целом*, ее отношение к миру, себе, собственной жизни.

1.2.2. Психологическое здоровье школьников и учебный процесс

Проблема здоровья школьников становится в настоящее время все более актуальной. О нерешенности и острой необходимости решения этой проблемы говорят данные обследований физического здоровья учащихся, а также — резуль таты изучения их психических состояний (тревожности, безопасности, интереса и т. п.).

Исследования, п роводимые в п оследнее в ремя, п оказывают, ч то увеличивается количество детей, получивших различные заболевания за период обучения в школе, в то время как количество детей, отнесенных до обучения в школе по состоянию здоровья к первой группе, не увеличивается. В частности, в докладе о реализации Российской Федерацией Конвенции о правах ребенка (2004) констатируется, что на каждую тысячу детей (от 0 до 14 лет) приходится 1162 заболевания с впервые установленным диагнозом.

Мониторинг психического и психосоматического здоровья школьников, проведенный под руководством профессора Ананьева В. А. (2006), резуль таты диспансеризации, проведенной Министерством здравоохранения в 2 002 г., в ыявили на иболее ч асто в стречающиеся соматические заболевания школьников: нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата, органов пищеварения. Общий вывод гласит о том, что физическое состояние учащихся оставляет желать лучшего, а школьные успехи не компенсируют отставания в физическом развитии. Обследование влияния информационной нагрузки на состояние здоровья показало, что «даже под влиянием кратковременной информационной нагрузки у школьников наблюдаются выраженные изменения регуляторных возможностей, свидетельствующие о напряжении механизмов адаптации» (Ананьев В. А., 2006, с. 33).

Медицинские психологи тоже считают обучение зоной опасности для психического здоровья. В частности, многочисленные исследования А. И. Захарова (Захаров А. И., 2004) свидетельствуют о том, что число страхов, а затем и невротических страхов, связанных со школой, наблюдается у учеников начиная с 1 класса и заканчивая выпускными. Меняются его конкретные источники, но психическое состояние тревоги и напряженности остается. Какие же опасности для здоровья ученика (физического, психического, психологического) несет обучение? Опасность представляет **противоречие между уровнем требований** того или иного учебного предмета и возможностями ученика. Реализуемое школой развивающее обучение имеет теоретической основой учение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. Главным словом в этом учении является слово «помощь, благодаря которой можно актуализировать новые возможности ученика».

Невозможность получить необходимую помощь при усвоении нового сложного материала постепенно формирует внутренний конфликт, который базируется на противоречии между потребностью в самоуважении, самопринятии и одобрении со стороны значимых людей и низкими учебными достижениями.

Как известно, восприятие угрозы для жизни основано на инстинкте самосохранения, а угрозы для благополучия — на социальном опыте межличностных отношений.

Вспомним первоклассника, которого родители ведут в школу . Основное беспокойство родителей связано не с тем, что ребенок не сможет научиться писать или считать, а с тем, установится ли**контакт учителя и ученика в учебной деятельности**.

Для детей с трудностями контакта взрослые перестают быть гарантами безопасности. Время, когда текущие переживания детей оказываются наполнены тревогой, страхами или гневом, занимает значительную часть их жизни. Основным условием переживаний этих состояний во всех случаях является высокая чувствительность даже к слабым сигналам опасности. Чувство безопасности в настоящем и уверенности в безопасном будущем у ребенка заменяется состоянием низкой чувствительности к опасности[1].

Опасным для психического и психологического здоровья является и то противоречивое положение, в которое попадает ученик в процессе обучения. С одной стороны, система образования определяет все сто-

---

[1] *Лихтарников А. Л.* Беспомощность подростков и психологическое консультирование. В кн.: Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2001.

роны деятельности ученика: содержание, методы организации обучения, план и структуру каждого урока и многое другое, и тем самым она берет на себя ответственность за результаты. С другой стороны, чему-то обучиться можно только, заняв активную позицию, то есть приняв ответственность на себя. Современный школьник такой возможности практически не имеет. А возникшее противоречие порождает ряд негативных следствий, представляющих опасность как для ученика, так и для общества в целом.

К негативным последствиям современного образования можно отнести следующие личностные характеристики школьника:

- **пассивность** и скука на уроке. По данным А. Г. Закаблука, учителя прогнозируют переживание интереса на уроке у 75% пятиклассников, в то время как прогноз оправдывается лишь на 15%;
- **бессилие** учащихся что-либо изменить. Зачастую оно выражается в бунтарских проявлениях: прогулах, плохой академической успеваемости, негативизме;
- формирование беспомощности;
- утрата смысла учебы, чему способствуют случаи несправедливого оценивания реальных способностей учеников, результатов учебной деятельности.

Перечисленные опасности для психического и психологического здоровья школьников не остались незамеченными сотрудниками системы образования, родителями и исследователями.

В связи с вышесказанным достаточно остро стоит вопрос об экспертизе различных сторон школьного обучения. Кроме того, что школы проходят аттестацию и аккредитацию, которая прежде всего выявляет соответствие работы государственным стандартам по известным параметрам (таким как содержание, кадры, методическое обеспечение и т. п.), возникает необходимость в других видах экспертиз. Как доказал в своей докторской диссертации Г. А. Мкртычан, может быть осуществлена **экспертиза инновационной деятельности** школы, учителя. Действительно, это важный вид экспертизы, поскольку она будет защищать права обучающегося от односторонности в подготовке, связанной с позицией новатора, и отслеживать соответствие обучения при авторском подходе определенному уровню.

С идеей **гуманитарной экспертизы** образования выступает С. Л. Братченко (Братченко С. Л., 1999), доказывая необходимость анализировать и оценивать все стороны образовательного процесса и его участников с позиций гуманистической психологии. Он же предлагает соответствующие экспертные процедуры.

При Министерстве образования создана комиссия по экспертизе учебников, в которую включены и психологи; задачей их является оценка текстов учебников с точки зрения их соответствия возрастным возможностям учащихся.

Все это позволяет надеяться на то, что уровень безопасности учащихся в процессе обучения повысится.

Однако хотелось бы привлечь внимание к необходимости оценки возможности учащихся быть успешными в выполнении домашних самостоятельных работ. Общий объем, межпредметная согласованность, временные затраты — все должно быть отдано для самостоятельного и ответственного определения учащимся. Но всем известно, что каждый учитель, давая домашние задания, исходит только из своей позиции. Эта сторона обучения — возможность усвоения через домашнюю самоподготовку, с одной стороны, рассматривается как важнейшая составляющая процесса обучения, а с другой — не является предметом заботы об ученике.

Подводя итоги многолетних исследований психологического здоровья школьников, В. А. Ананьев выделил и описал уровни психологического здоровья детей.

Креативный уровень . Дети устойчиво адаптированы к любой среде, обладают резервом для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности. Это идеальный образ ребенка-творца.

Адаптивный уровень. Дети адаптированы к социуму, но проявляют отдельные признаки дезадаптации, обладают повышенной тревожностью. Такие дети не имеют достаточного запаса прочности психологического здоровья и нуждаются в групповых занятиях профилактически — развивающей направленности.

Ассимилятивно-аккомодативный уровень . К нему относятся дети с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации, то есть либо неспособные к гармоничному взаимодействию с окружающими, либо проявляющие глубинную зависимость от фактора внешнего воздействия, не владея механизмами защиты, отделения себя от травмирующих влияний среды.

Дети с преобладанием процессов **ассимиляции** стремятся во что бы то ни стало изменить окружающий мир, при этом они не готовы к самоизменению.

Для детей с преобладанием процессов **аккомодации** характерно приспособленчество к требованиям внешнего мира в ущерб собственным потребностям и интересам.

1.2.3. Психологическое здоровье учителя и его влияние на учебный процесс

Вопрос о психологическом здоровье учителя стал в последнее десятилетие особенно актуальным. Исследования психологической сущности этой профессии позволили установить, что она требует от человека высокой эмоциональной напряженности в течение длительного времени. Она предполагает работу учителя в условиях высокой степени неопределенности, когда идет быстрая смена ситуаций взаимодействия, что предполагает мобилизацию адаптационных механизмов, проявление толерантности и прогностических способностей. Труд педагога имеет и когнитивную сложность, так как изначально носит преобразующий характер, что предполагает высокую степень интеллектуальной активности, целеполагания и соответствующую организацию деятельности по достижению этих целей.

Естественно, что такой психологически напряженный труд не может не влиять на психологическое здоровье учителя.

Специальные исследования, посвященные этому вопросу, в частности, исследование Р. М. Хусаинова (Хусаинова Р. М., 2006), установили зависимость между психологическим здоровьем учителя, его возрастом и стажем. «Возраст и стаж являются значимыми факторами, влияющими на психологический, социальный и физический уровни здоровья, в основном, в начале педагогической деятельности. С началом работы в школе начинает падать профессиональная самооценка, растет уровень тревожности, усиливаются значения "серьезности" и "практичности". В дальнейшем растет уровень нейротизма, беспринципности, напряженности, повышается значимость физического самочувствия. Обоснована необходимость психологического сопровождения учителей со стажем работы до 7 лет и от 16 до 24 лет, как самых уязвимых с точки зрения сохранения и восстановления их психологического здоровья».

Затруднения учителя в освоении профессии, в развитии профессионализма становятся причиной ухудшения и физического, и психического здоровья. Последствия трудностей профессиональной адаптации различны, но все они приносят ущерб либо самому учителю, либо детям, либо государству.

Не справляясь с профессиональными задачами, учитель испытывает стресс, эмоциональное перенапряжение, что приводит к ухудшению здоровья. «По данным выборочных обследований, проведенных в Санкт-Петербурге, у 10% молодых учителей наблюдаются невротические расстройства» (Вершловский С. Г.).

В других случаях последстви я трудностей в решении профессиональных задач пер екладываются на учащихся, которы е в ынуждены усваивать материал, прибегая к помощи репетиторов, испытывать постоянные отрицательные эмоции или скуку , находясь в классе на уроках, подвергаться оскорблениям и несправедливому отношению и т. д. По данным А. Г. Закаблука, прогнозировали переживание страха во время урока в 3 классе — 10,5%, в 5 классе — 15,5%, в 7 классе — 22%, в 10 классе — 8%. А переживание интереса прогнозируют — 47% младших школьников, начиная же с младшего подросткового возраста наблюдается уменьшение прогнозов о возможности переживания на уроке интереса.

В исследованиях А. А. Реана экспериментально подтвержден часто наблюдаемый в педагогической практике факт «чем больше трудностей испытывает педагог в своей деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными представляются ему учащиеся, с которыми он работает... Мы склонны интерпретировать эти результаты как проявление своеобразной психологической защиты, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными негативными чертами в личности учащихся: “трудный контингент”, “безответственные личности” и т . д.». Одним из распространенных путей решения проблем является уход из профессии.

Дефицит удовлетворенности профессиональной деятельностью — источник нарушения эмоционального равновесия и повышенной тревожности. Выяснилось, что более 80% учителей на этапе профессиональной зрелости испытывают постоянный страх перед возможными неприятностями. При этом возраст вносит свои коррективы в этот процесс. Так, учителя в возрасте 31–40 лет остро ощущают чувство неудовлетворенности, часто жалуются на усталость. В возрасте 41–50 лет учителя остро воспринимают каждодневные издержки профессии, глубоко переживают разочарования и долго не могут их забыть. Растет ощущение, что другие счастливее их. Самая высокая постоянная тревожность наблюдается у учителей в возрасте 50 лет и старше. В целом же факторами риска психологического здоровья учителя оказывались: в эмоционально-волевой сфере — плохое настроение, сильное раздражение, трудности сосредоточения внимания; в социально-психологической сфере — неуверенность в себе во взаимодействии с окружающими, отсутствие чувства счастья при сравнении себя с другими; в соматической сфере — расстройство пищеварения, быстрое утомление, бессонница.

Таким образом, учителя, находясь в зените своих физических и духовных сил, имея за плечами значительный положительный опыт работы в школе, начинают испытывать, как кажется на первый взгляд, без

всяких причин, тяжелую неудовлетворенность своим трудом. Кризисный рубеж делит весь этап профессиональной зрелости на два подэтапа: первый — можно условно назвать этапом утверждения учителя в своей профессиональной самостоятельности. Он охватывает приблизительно 15 лет трудовой деятельности (с 6-го по 20-й год работы), второй — профессиональная зрелость — последующие 10 лет (рост профессиональной удовлетворенности; снижение числа настроенных на смену профессий; стабильность оценок и т. д.). (Вершловский С. Г., 1999)

Одним из проявлений нарушенного психологического здоровья педагога является **профессиональное выгорание**. По данным Н. Е. Водопьяновой (2006), подверженность пр офессиональному выгоранию происходит у людей, содержание деятельности которых отличается такими признаками, как:

- «высокая насыщенность рабочего дня, обусловленная общением с другими лицами;
- большое количество разных по содержанию и эмоциональной напряженности деловых контактов;
- высокая ответственность за результаты общения;
- определенная зависимость от партнеров по общению;
- необходимость понимать их индивидуальные особенности, притязания и ожидания;
- частые притязания на неформальные отношения при решении их проблем;
- конфликтные или напряженные ситуации общения, вызванные недоверием, несогласием».

Синдром выгорания по определению этого же автора представляет собой «набор негативных психологических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью. Выгорание является ответной реакцией на продолжительные стрессы профессионального общения».

Наиболее часто профессиональное выгорание наблюдается среди педагогов средних школ, его признаками являются: высокое эмоциональное истощение, мотивационно-установочное выгорание (редукция личных достижений), снижение самооценки, уровня притязаний.

Другим признаком нарушения психологического здоровья педагога являются **личностные профессиональные деструкции**.

Профессиональная деструкция — разрушение, деформация сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда. (Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.)

Осуществление любой профессиональной деятельности не требует всех многообразных качеств и способностей личности, часть из них остаются невостребованными. По мере профессионализации успешность деятельности начинает определяться ансамблем профессионально важных качеств, которые годам и «эксплуатируются». Отдельные из них, как правило, обусловленные взаимодействием с людьми, постепенно трансформируются в профессионально нежелательные качества. Одновременно исподволь развиваются профессиональные акцентуации — чрезмерно выраженные качества и их сочетания, отрицательно сказывающиеся на деятельности и поведении специалиста. Некоторые функционально нейтральные свойства личности, развиваясь, могут трансформироваться в профессионально отрицательные качества. Результатом всех этих психологических метаморфоз становится деформация личности специалиста.

Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды недолговременны. На последующих стадиях профессионализации у отдельных специалистов время стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности. У ровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации.

Факторами, детерминирующими деформации, являются профессиональные стереотипы и разнообразные формы психологической защиты.

1.2.4. Трехуровневый анализ психологического здоровья участников образовательного процесса

Рассмотрим психологическое здоровье участников образовательного процесса в свете трехуровневого анализа.

Психологическое здоровье витального уровня

отражает отношение учителя и ученика к потребностям собственного тела (соблюдение режима, особенности осанки во время пребывания за письменным столом и пр.); человек со слабым психологическим

здоровьем витального уровня может с пренебрежением относиться к потребностям своего тела, что в целом будет отражатьего отношение к себе. В течение последних 20 лет в содержании обучения происходило в основном повышение меры сложности теоретического материала: ускорение темпов его усвоения, организация усвоения как восхождение от абстрактного к конкретному. Это привело к тому, что для многих школьников усвоение стало недоступным. Учащиеся, сумевшие усвоить программу, как правило, делают это за счет своего свободного времени, ценой больших временных затрат и потери здоровья. Учебные тексты, недоступные пониманию не только школьникам того или иного возраста, но и взрослым, становятся достоянием учебников. Этот тезис убедительно аргументирован в работах Я. А. Микка, посвященных анализу и измерению трудности учебных текстов. Таким образом, к аномалиям психологического здоровья витального уровня можно отнести пренебрежительное отношение школьников к своему телу , в связи с чем они теряют свое здоровье в процессе обучения в школе.

Психологическое здоровье социального уровня

отражает потребность учителя и ученика в создании гармоничных взаимоотношений как друг с другом, так и с другими участниками образовательного процесса (другими учениками, учителями, администрацией школы и т. д.). Нормативная динамика со-бытия школьника и учителя характеризуется обретением ребенком все большей свободы для определения своего места в человеческом обществе.

> В современной психологии довольно часто используется понятие «со-бытие» и производные от него — «со-бытийная общность», «со-бытийность». Обращаясь к этому понятию, необходимо отметить смысловое отличие понятий «событие» и «со-бытие».
>
> «Событие» означает то, что произошло, факт общественной или личной жизни[1]. Производные от этого понятия «событийный» и «событийность» означают насыщенность событиями, особую последовательность событий, их развитие. В психологии это понятие чаще всего используется для характеристики жизненного пути.
>
> Понятие «со-бытие» используется для характеристики сосуществования, сотрудничества, сотворчества, духовного соразвития людей (Слободчиков В., Флоренская Т ., Франкл В. и др.). А. В. Петровский и В. А. Петровский используют понятие «со-бытийность» для характеристики степени общности людей. Со-бытийность как общность людей отражается ими в таких понятиях, как синергия, сосуществование, интеракция, общение, сопричастность. В этих понятиях описывается

[1] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М., 1984.

восхождение человека от биосферы к психосфере и от психосферы к ноосфере. Со-бытийность как синергия отражает функциональную связанность двух или нескольких организмов. Со-бытийность на ступени сосуществования характеризуется тем, что особи принимают друг друга в расчет только в той мере, в какой их присутствие может нарушить естественные проявления их собственной жизнедеятельности. Со-бытийность на ступени интеракции означает взаимную поддержку, другими словами, реализацию хотя бы одним из субъектов инструментальной функции по отношению друг к другу, например предоставление информации, присоединение собственных усилий и т. п. Со-бытийность на ступени общения отражается в создании, производстве общего. Со-бытийность на высшей ступени — ступени сопричастности — характеризуется истинным присутствием человека с человеком.

Учитывая несогласованность понятий «со-бытие» и «со-бытийность», Н. П. Паттурина (2002) ввела следующее определение понятия «со-бытие». Со-бытие — это процесс полноценного многопланового контакта человека с миром и/или с самим собой, способствующий развитию, совершенствованию его участников. Контакт, не способствующий совершенствованию участников, осознанию ими своего внешнего и/или внутреннего мира, не может быть со-бытием. Такой контакт может быть назван «эмпирическим собеседованием» (У хтомский А. А.) или «функциональными отношениями между людьми» (Бубер М.).

Таким образом, говоря о любви взрослого к человеческому непосредственно в ребенке, важно отметить, что эта любовь содержит прежде всего, искреннее переживание взрослого, способствующее совершенствованию, развитию ребенка и самого взрослого.

Особый вклад в решение проблемы психологического здоровья в контексте системы образования внесли В. И. Слободчиков и А. В. Шувалов. Они утверждают, что в основании психологического здоровья находятся два фактора: 1) субъективная реальность и 2) со-бытийная общность. Согласно этим авторам, субъективная реальность описывается в психологической литературе в таких категориях, как внутренний мир, индивидуальный дух, человеческое в человеке, душа. Со-бытийная общность, утверждают они, — это пространство, в котором происходит рождение и развитие субъективной реальности человека. На формирование со-бытийной общности направлена деятельность психолога, педагога, врача, если представители этих профессий утверждают, что целью их деятельности является психологическое здоровье ребенка.

Условия здоровой и полноценной жизни ребенку обеспечивает взрослый человек. Значимый взрослый создает для ребенка особую располагающую среду, в которой ребенку легче осознавать и осваивать

глубины и потенции внутреннего мира, сообщать о них другим людям и узнавать о внутреннем мире окружающих.

Если взрослый препятствует развитию человеческих возможностей, у ребенка формируется «больная» личность. Он не может полноценно взаимодействовать с обществом, пытаясь подчинить себе окружающих либо подчиниться тем, кто сильнее. Другой человек превращается для него в средство достижения какой-либо приземленной цели.

В. И. Слободчиков и А. В. Шувалов предложили классификацию понятия «значимый взрослый». В ее основу положены две существенные характеристики взрослого человека — показатели кровного родства («родной — чужой») и духовной близости («близкий — чуждый»). Критерием первой характеристики можно считать принадлежность к единой родовой ветви. Для ребенка это материнская и отцовская ветви. Основа и главный критерий подлинной близости двух людей — устойчивая духовная связь. Эта классификация может быть представлена в следующей таблице:

Духовная близость (связанность)	**Кровное родство**	
	Родной	**Чужой**
Близкий	Родной и близкий	Чужой, но близкий
Чуждый	Родной, но чуждый	Чужой и чуждый

Мера подлинного родства ребенка и взрослого изначально задана, поэтому отношения в детско-взрослой общности эволюционируют по линии духовной близости.

Атрибутом близости является взаимное доверие, понимание, принятие.

Атрибутом чуждости является взаимное несогласие, разобщение и отчуждение.

Специфика духовной близости ребенка и взрослого состоит в очеловечивании (одухотворении) взрослым жизненного мира ребенка. Максима такого отношения — любовь взрослого к человеческому непосредственно в ребенке (не к поведению, не к форме выражения мыслей и чувств, а к субъективной реальности). Эта любовь выражается через со-бытие.

В норме позиция значимого взрослого конструктивна: он позитивно координирует совместную с ребенком жизнь.

Наиболее общим показателем аномального состояния общности является арефлексивность (неосознанность) отношения значимого взрослого к ребенку. Она заключается в следующем: взрослый не подозревает и не ведает, что творит в совместном с ребенком жизненном

пространстве. Арефлексивное отношение значимого взрослого к ребенку может быть:

1) ситуативным — как следствие некомпетентности взрослого в контексте сложившейся ситуации;
2) тенденциозным, обусловленным патологизацией личности взрослого или личностной незрелостью антропогенной природы (то есть не являющейся следствием психического заболевания); такое отношение обнаруживает себя в «бедности» (примитивности, невнятности) и негативизме ценностно-смысловых и целевых установок, ограниченности способов самоопределения, рассогласованности ценностных приоритетов и общего характера отношения взрослого к ребенку.

Рассмотрим арефлексивное отношение значимого взрослого к ребенку более подробно.

Ситуативное арефлексивное отношение значимого взрослого к ребенку.

Как отмечает И. В. Дубровина (2004), ситуация — это всегда совокупность ряда обстоятельств, складывающееся или сложившееся положение дел, отношений, определенная обстановка общения и деятельности. Практически любая ситуация, складывающаяся в отношениях между ребенком и значимым для него взрослым, становится условием дальнейшего развития как самого ребенка, так и взрослого, определяет их зону ближайшего развития. Если взрослый не воспринимает всю ситуацию целиком, не видит ее причину и не может прогнозировать ее возможные последствия, то его действия могут быть неправильными, привести к непониманию и непринятию взрослым и ребенком друг друга. Если взрослый настаивает на своей правоте, не стремится исправить свою ошибку, то его некомпетентность может усугубиться и распространиться на последующие ситуации, ребенок будет чувствовать себя все более непонятым, непринятым. Это приведет к формированию у ребенка ощущения нереализованности, бесперспективности и опустошенности индивидуальной жизни. В школе это выражается в сформировавшемся у школьника отвращении к отдельному предмету или всему процессу обучения. В семье ребенок будет чувствовать себя неродным, чуждым для значимого взрослого.

Эта ситуация не создает возможности развития и самому взрослому, так как он рискует впасть в построение иллюзорных представлений о складывающихся отношениях между ним и ребенком. Он будет неверно оценивать свои поступки и поступки ребенка, строить перспективу взаимодействия с ним, что приведет к дальнейшему усугублению разрыва отношений. Более подробно об особенностях,

условиях и возможностях прогнозирования взрослого см. в работе Л. А. Регуш (Регуш Л. А., 2003).

Тенденциозное арефлексивное отношение значимого взрослого к ребенку.

Такое отношение взрослого к ребенку может быть обусловлено либо незрелостью личности взрослого, либо наличием каких-то патологических отклонений.

О *незрелости* личности взрослого могут свидетельствовать его нескладывающиеся отношения с обществом в целом, а также его отношение к собственной жизни и к самому себе. Такой взрослый зачастую не обладает чувством перспективы, не способен действовать осознанно, разрабатывать различные стратегии поведения, анализировать ситуацию с различных точек зрения (как минимум — с точки зрения ребенка и своей собственной). Все это может привести к крайним формам реагирования ребенка, например к бытовому экстремизму (уйти из дома, бросить школу, вступить в секту и пр.).

Патологические отклонения взрослого могут быть вызваны его психическим заболеванием. Отношения ребенка со значимым для него взрослым, имеющим патологические отклонения, могут привести к формированию патологических отклонений у самого ребенка.

В целом можно выделить следующие типы аномалий психологического здоровья школьника:

1) патологизация эмоциональной сферы школьников;
2) несостоятельность их базовых нравственных позиций;
3) гипертрофия и извращение их базовых нравственных позиций.

О **патологизации эмоциональной сферы школьников** будет свидетельствовать наличие невротических страхов, глубоких внутренних конфликтов, преобладание в эмоциональной сфере переживаний тревоги, гнева, скуки на учебных занятиях, отчуждения от школы в целом.

О **несостоятельности базовых нравственных позиций** школьника будет свидетельствовать несформированность его представлений о том, «что такое хорошо и что такое плохо», отсутствие жизненных перспектив. Бессилие учащихся что-либо изменить в школе выражается в бунтарских проявлениях: прогулах, плохой академической успеваемости, негативизме. Это может обусловить переживание школьником биографических кризисов.

О **гипертрофии и извращении базовых нравственных понятий** будет свидетельствовать крайняя неадекватность поведения школьника в различных жизненных ситуациях. Это может затруднить его последующее жизненное самоопределение.

Психологическое здоровье экзистенциального уровня отражает доверие ученика и учителя своему внутреннему опыту . Бессмысленность происходящего, которая порождается тем, что ученики не видят связи между тем, чему нужно учиться, и возможностью использования в своей жизни полученных знаний, приводит к тому , что учащиеся не вполне понимают взаимосвязь между предметами, преподаваемыми в школе, и теми социальными ролями, которые им предстоит выполнять в будущем. Подтверждением этого является высокая тревожность подростков, связанная с будущим. По данным исследования, проведенного Л. А. Регуш и А. Л. Лихтарниковым (Регуш Л. А. и Лихтарников А. Л., 2005), у подростков с 12 по 16 лет включительно самый высокий уровень озабоченности и тревоги связан с будущим, по сравнению с другими областями жизни (переживание прошлого, настоящего в их отношениях с родителями, сверстниками, собственное Я и др.). Это объясняется тем, что они не видят в настоящем реальных действий по подготовке к своему будущему . Такие выпускники школ обычно не знают, кем они хотят быть в профессиональной сфере, испытывают апатию, нежелание вообще что-либо предпринимать либо идут в любое учебное заведение, которое укажут им родители или сверстники. Появлению такой бессмысленности учения способствуют зачастую примеры несправедливости оценивания реальных способностей учеников.

Знание о существовании возможных аномалий психологического здоровья учителя и ученика позволит школьному психологу адекватно проводить профилактическую работу, ставить психодиагностические задачи, вести консультативную и коррекционную работу среди учеников, их родителей и педагогического коллектива школы.

Возможности для сохранения психологического здоровья

Какие есть противовесы разрушительной силе профессиональных стереотипов, напряжений и стагнаций?

Таким противовесом является профессиональное самосознание. Основной его характеристикой является осознание различных сторон профессионального Я. От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональных ситуациях, зависит его общее самочувствие и эффективность его деятельности. Профессиональное самосознание личности является, кроме того, основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования. Механизмом же этого процесса является профессиональная рефлексия. Только в том случае, если человек осознает себя в профессиональной роли, адекватно

оценивает свои достижения, свои профессиональные качества и уровень их развития, возможно сознательное и активное профессиональное развитие и саморазвитие. Все эти резервы характеризуют зрелую личность, что еще раз подтверждает тезис о связи психологической зрелости и психологического здоровья.

Резюме

Проблема психологического здоровья участников образовательного процесса остается на сегодняшний день не решенной окончательно. Однако в современной психологии существуют исследования, которые позволяют наметить основные параметры, описывающие особенности психологического здоровья участников образовательного процесса. К ним относятся труды, посвященные проблемам психологии здоровья, описания его уровней, разделению понятий «биологическое», «психическое» и «психологическое». Эти работы позволяют определить психологическое здоровье как комфортное функционирование личности человека на витальном, социальном и экзистенциальном уровнях его жизнедеятельности.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Ананьев В. А.* Психология здоровья. СПб., 2006.
2. *Ананьев В. А.* Практикум по психологии здоровья. СПб., 2007.
3. Практическая психология образования: Учебное пособие. 4-е изд. / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004.
4. *Пахальян В. Э.* Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. СПб., 2006.
5. Психология профессионального здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2006.

Дополнительная

1. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. М., 1999.
2. *Водопьянова Н. Е.* Синдром психологического выгорания и его профилактика / Психология профессионального здоровья / Под ред. проф. С. Г. Никифорова. СПб., 2006. С. 359.

3. *Дворецкая М. Я.* Жизненное самоопределение и мировоззрение личности как основа профессионального здоровья // Психология профессионального здоровья. Учебное пособие / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб., 2006. С. 160–185.
4. *Захаров А. И.* Дневные и ночные страхи у детей. СПб., 2004.
5. Личность, семья, школа // Проблемы социализации учащихся / Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1996.
6. *Мкртычан Г. А.* Психолого-педагогическая экспертиза в образовании. Н. Новгород, 2001.
7. *Паттурина Н. П.* Глубинная со-бытийность как фактор личностного и духовного роста // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 6 / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб., 2002. С. 24–35.
8. *Регуш Л. А., Лихтарников А. Л.* Подросток в эпоху перемен // Психология современного подростка / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2005.
9. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования. СПб., 2003.
10. *Слободчиков В. И., Шувалов А. В.* Антропологический подход к решению психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2000. № 4.
11. *Хусаинов Р. М.* Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Казань, 2006.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Ориентируясь на критерии психологического здоровья школьников, опишите (на основе жизненных наблюдений или литературных данных) три конкретных ситуации, в которых проявляются различные уровни психологического здоровья детей. Объясните, почему тот или иной случай отнесен вами к определенному уровню.
2. Используя диагностическую методику, представленную в книге: *Ананьева В. А.* Практикум по психологии здоровья. СПб., 2007. С. 96–98, оцените свое психологическое здоровье и составьте возможную программу его улучшения.
3. Дайте свое аргументированное заключение в отношении тезиса «Психологически здоровая личность — это зрелая личность». Ваше заключение может быть направлено как на доказательство правильности этого тезиса, так и на его опровержение.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое здоровье?
2. С чем связано здоровье и сколько уровней оно содержит?
3. Что представляют собой эти уровни?
4. Каковы основные ориентиры самоопределяющегося человека?
5. Какие основные направления в развитии человека охарактеризовал Л. С. Выготский?
6. Что представл яет собой психологическое здоровь е? На чем оно базируется?
7. Кто такой значимый для ребенка взрослый? Какова его роль в сохранении психологического здоровья ребенка?
8. Что такое со-бытие?

Глава 1.3
Психодиагностическая деятельность в образовательной среде

«Познай себя!», «Познай другого!»
«Познай!», что толку в том,
Познаю, а куда бежать потом?

Гёте

Основные понятия: психодиагностическая деятельность, психологический диагноз, психодиагностический процесс, психодиагностическая задача, психологический анамнез, диагностическое решение, формы школьной дезадаптации, психодиагностические ошибки, методы психологического исследования, психодиагностические таблицы.

1.3.1. Место психологической диагностики в структуре педагогического труда

В психологии проблема диагностической деятельности в сфере образования, начиная с начала XX в. (П. П. Блонский, А. П. Болтунов, С. Г. Геллерштейн, Г. И. Залкинд, А. М. Шуберт и др.), постоянно находится в центре внимания. В самом общем виде последовательность ее внедрения в образование можно описать следующим образом. Первый этап ассоциирован с именами А. Бине, Т. Симона и Г. И. Россолимо. Он характеризовался преимущественной разработкой отдельных специфических методик, предназначенных для конкретных диагностических целей, и введением количественных мер для определения уровня развития различных психологических особенностей учащихся.

Второй этап развития психологической диагностики уже в качестве самостоятельной дисциплины был обусловлен бурным развитием и конструированием в 20-х гг. XX в. разнообразных тестовых методик: групповых, проективных средств и личностных опросников. В этот период в образовательный процесс был введен термин «психодиагностика». К этому же времени относится раскол в понимании сущности психодиагностики в образовании.

Сторонники экспериментального исследования (К. Н. Корнилов, В. А. Артемов, Н. А. Рыбников, А. П. Нечаев и др.) стремились к широкому внедрению метода эксперимента для решения проблем школьного обучения и воспитания. Индивидуальные и коллективные эксперименты позволяли собрать значительное количество данных, вселяя в экспериментаторов уверенность в объективности полученных результатов.

Другое направление стремилось продолжить линию А. Ф. Лазурского — линию целостного изучения ребенка в естественных условиях. Основоположник этого направления М. Я. Басов считал, что предметом психолого-педагогического познания должна стать целостная личность ребенка, имеющая свой путь развития, свою статику и динамику.

Становление обоих направлений, сопровождающееся совершенствованием различных методов психологического исследования, особое место среди которых занимали тесты, было прервано запретом в 1936 г. практики тестовых испытаний, отказом от разработки научно обоснованных методов диагностического исследования и передачей диагностических функций только в руки врачей и дефектологов. В 1969 г. на Центральном совете общества психологов СССР психодиагностика была признана одной из наименее развитых сфер психологии в нашей стране. Ее «возвращение» в практику образования началось только в 1975 г. с организации школьной психологической службы в Эстонии.

Основная сложность современного этапа состоит в том, что психологическая диагностика продолжает развиваться в рамках методического подхода, и большая часть ее достижений связана с инструментальным аспектом. Несмотря на глубокое проникновение психодиагностики в образовательную практику, она так и осталась «вспомогательной» областью психологического знания, позволяющей отбирать и дифференцировать учащихся по различным признакам. Характерные черты современной психодиагностики в сфере образования — это:

- использование тестового метода для утверждения различных научных позиций и проверки авторских теоретических концепций;
- передоверие важнейших функций специалистам с низким уровнем подготовки, которые могли изменить судьбу ребенка, причем часто в полном отрыве от педагогической реальности;

- появление множества низкопробных тестов, отличающихся низкой степенью валидности и надежности.

Между тем, реализация психодиагностической деятельности в образовании должна быть обусловлена другими обстоятельствами. Во-первых, содержанием профессиональных задач, решение которых напрямую связано с предметом педагогического труда — от задач подготовки и организации урока, адекватной оценки знаний, стимулирования познавательной активности до задач профессионального становления субъекта педагогической деятельности, формирования его профессиональной идентичности.

Во-вторых, необходимостью познания внутреннего «Я» субъектов образовательной деятельности, раскрытия индивидуальных признаков развития, понимания личностных особенностей, определяющих поведение и деятельность в конкретной ситуации, для эффективного достижения образовательных целей. В противном случае, оставаясь за рамками познания психологических причин явления, будет сложно помочь ребенку, а действия педагога будут носить поверхностный, констатирующий характер, препятствуя профессиональному росту и личностному развитию.

В-третьих, педагогическая деятельность относится к таким видам профессионального труда, в которых для успешного выполнения важно быстро реагировать на неожиданно меняющиеся обстоятельства. Это предъявляет к специалисту образования повышенные требования в умении оперативно и эффективно решать различные педагогические задачи. Поэтому психологическая диагностика является необходимым элементом, предваряющим, контролирующим и оценивающим результат активных действий педагога.

Направленность на специфические для образования проблемы (проблемоориентированность диагностики) и обзор современных требований к психодиагностической практике позволяют сформулировать основные положения, касающиеся психологической диагностики в системе образования.

- Критериями оценки уровня и хода развития детей и подростков выступают *цели обучения и воспитания*, изложенные в учебных программах.
- Психодиагностическая деятельность специалистов должна ориентироваться на педагогический процесс и быть составной частью обучения, воспитания и развития личности в системе образования.
- Первейшая задача психодиагностической деятельности специалистов — не констатация уровня развития школьников, а получение психологической информации об учащемся или коллективе, из ко-

торой можно сделать выводы об актуальном состоянии психической системы учащегося или ее элементов (потенциальных психологических детерминант поведения и деятельности) и о возможных педагогических мероприятиях по управлению изучаемой системой.

Если учесть данные ориентиры для образования, то можно определить основные области применения психологической диагностики в педагогической практике.

1. *Диагностика в образовательном процессе.* Для оптимизации педагогического процесса необходима информация о предпосылках, ходе и результатах обучения. В образовании психологическая диагностика имеет свои особые задачи, которые основываются на теории учения и усвоения, на теории о соотношении обучения и развития, на объективном психологическом анализе системы понятий каждой учебной дисциплины. Результаты диагностики позволяют корректировать и оптимизировать учебный процесс с учетом выявленных особенностей, а также устанавливать взаимосвязи между содержанием учебного материала, стратегиями обучения и психологическими особенностями учащихся.
2. *Диагностика индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса.* Полноценное осмысление результатов обучения возможно только на основе знания собственных индивидуальных особенностей и особенностей обучающихся. Практически каждая черта, каждое свойство или качество человека имеют варианты своего развития и проявления, которые сказываются на процессе обучения. Их учет становится основанием для развития личности в образовательной среде.
3. *Диагностика возрастных возможностей и резервов развития обучающихся.* На каждом этапе развития существуют свои приоритетные направления и сенситивные периоды для формирования психологических новообразований. Многие из них (произвольность, особенности Я-концепции, теоретическое мышление, рефлексия и др.) играют важную, а иногда решающую роль в эффективности обучения и воспитания. Психологический мониторинг развития на различных возрастных этапах способствует тому, чтобы возрастные особенности не только учитывались, но и активно формировались, служили основой дальнейшего развития возможностей школьника.
4. *Диагностика различных форм отставания в развитии и нарушений в поведении и деятельности.* Здесь решаются две задачи: а) своевременное выявление неблагоприятных внутренних и внешних условий развития с целью предупреждения отставания; б) выявление существующих форм нарушений, приводящих

к приспособлению в образовательной среде на сниженном или искаженном функциональном уровне. Психологическая диагностика нарушений призвана ответить на следующие вопросы: *каковы* причины и условия неадекватного поведения, *какова* структура нарушения и *какие* требуются психологические мероприятия для их устранения.

5. *Диагностика психологического климата образовательной среды.* Продуктивное обучение, воспитание и развитие личности как педагога, так и обучающегося зависит от атмосферы, в которой протекает их деятельность. Каждый возрастной период и каждый этап социализации в системе образования имеет собственную «климатическую» специфику. Если в младшем школьном возрасте важно отношение взрослого к ребенку, то в подростковом возрасте особое значение приобретают взаимоотношения в коллективе сверстников и формы общения. Их роль в обучении может оказаться решающей. Своевременное и целенаправленное распознавание неблагоприятных признаков психологического климата образовательной среды способно остановить и предупредить многие проблемы в системе образования.

Востребованность психодиагностики в образовании как нельзя лучше подчеркивает ее тесную связь с другими видами педагогической деятельности. Например, оценка качества учебной деятельности и деятельности преподавателя — своего рода ситуация *экспертизы*, которая требует соотнесения определенных психологических особенностей с условиями их организации, содержанием, структурными компонентами. Психолого-педагогическая диагностика в данном случае выступает в качестве объективизирующей основы, связывающей психические функции человека и выполняемую деятельность. Кроме того, появляется возможность сравнительного анализа развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для оптимизации образовательного процесса и повышения его эффективности.

Решение вопросов выбора учебного заведения, обучающей программы, дифференциации обучения неразрывно соединено с необходимостью установления особенностей развития и выявления потенциальных возможностей каждого учащегося для соответствующего типа обучения. Таким образом, задачи *прогноза* обучения также опираются на результаты психологической диагностики. Следствием получения диагностической информации может выступать создание условий для эффективной адаптации к учебному процессу и выработки дифференцированных рекомендаций обучения школьника.

Кроме того, правильное и своевременное распознавание индивидуально-психологических особенностей учащегося составляет важную часть *профилактической* и *коррекционно-развивающей* работы, главным смыслом которой становится предупреждение и преодоление уже имеющихся или возможных недостатков и отклонений в поведении и деятельности.

Таким образом, психологическая диагностика создает основу для организации психологом, педагогом, социальным работником коррекционно-развивающей, профилактической и прогностической работы, поскольку психодиагностическая активность специалиста направлена не только на установление определенных закономерностей психического развития личности в образовательной среде, но и на выявление психологических причин конкретного педагогического явления или феномена. Психологические основания многих проблем очень часто не проявляются во внешнем плане и поэтому остаются скрытыми для педагогов, воспитателей, родителей. Они требуют психологического распознавания, выявления психологической сущности тех или иных особенностей поведения или деятельности. Именно поэтому психодиагностику, в первую очередь, определяют как **теорию и практику постановки психологического диагноза**.

1.3.2. Специфика психодиагностической деятельности в образовательной среде

Диагностика представляет собой неотъемлемую часть образовательного процесса, обусловливающую его качество. Это выдвигает на первый план *произвольность* возникновения психодиагностических ситуаций. Если в практике психологического консультирования решение об участии в психодиагностическом процессе и реализации результатов диагностики принимает обратившийся за психологической помощью, то для сферы образования это скорее исключение, чем правило.

Во-первых, это связано с тем, что в сфере образования основными участниками психодиагностического процесса обычно являются обучающиеся. Родители, педагоги, администрация — чаще инициаторы диагностических процедур, чем объекты диагностики.

Во-вторых, в образовательной практике возникновение психодиагностической ситуации обусловлено необходимостью результатов диагностики, а ее содержание связано с теми задачами, которые решает педагог. Так, повышение эффективности образовательного процесса подразумевает необходимость мониторинга, определение

уровня подготовленности (обученности) учащихся, экспертизы качества педагогической деятельности, то есть создание психодиагностических ситуаций **аттестации** субъектов образовательного процесса. Профилирование учащихся, выявление психологической пригодности и готовности к обучению связаны с организацией **психологического отбора**. Решение задач соответствия содержания образовательного процесса индивидуальным и возрастным возможностям обучающихся, определения безопасности психологического климата образовательной среды подразумевает проведение групповых **психологических обследований**, многие из которых имеют плановый характер и проводятся по распоряжению органов управления образованием. Ситуация **психологического консультирования**, в рамках которой решаются проблемы своевременного выявления внутренних условий развития конкретных учащихся, предупреждения или преодоления их отставания, диагностики уже существующих форм психологического неблагополучия, носит в образовательной практике сугубо индивидуальный характер и в отличие от ситуации аттестации, мониторинга психологического обследования или отбора является добровольной, рекомендательной процедурой. Если же принять во внимание, что в современном образовательном учреждении в лучшем случае на одного психолога приходится до 400 учащихся, то становится понятной ее меньшая распространенность. Именно по этой причине психодиагностическая деятельность в сфере образования в сознании большинства людей ассоциируется не с ситуацией консультирования, а с процедурами обследования, отбора, аттестации и мониторинга. Таким образом, **генеральной особенностью** психодиагностической деятельности в сфере образования является **доминирование социального контроля**, которое определяет содержание и типы психодиагностических ситуаций (табл. 1.1). Большая часть из них предполагает отсутствие свободы волеизъявления при принятии решения об участии в психодиагностическом процессе или при внедрении результатов психодиагностики в образовательную практику.

Доминирование в психодиагностической деятельности специалистов образования социального контроля изменяет также статус психодиагностической информации и формулируемых на ее основе решений. Конфиденциальность сведений носит относительный характер, поскольку используется в работе педагога, администрации, доводится до родителей, учитывается в стратегии развития образовательного учреждения. В образовательной практике такое «разглашение» узаконено и делает итоги психодиагностической деятельности собственностью не личности (объекта диагностики), а образовательного учреждения и организаторов психодиагностического процесса.

Таблица 1.1. Типы психодиагностических ситуаций в образовании

	Добровольное участие	**Принудительное участие**
Добровольное решение	**Консультация** Добровольное обращение к специалисту образования и активное участие в выработке психодиагностического решения и его реализации в дальнейшем (консультация родителей, учащихся, педагогов по вопросам обучения, воспитания, развития, профессионального самоопределения, становления и т. д.)	**Обследование** Невозможность уклониться от участия и получения диагностической информации при условии самостоятельного планирования своего поведения и учета полученных результатов (индивидуальные, групповые и массовые обследования, проводимые по решению администрации образовательного учреждения и других лиц в целях получения инф ормации об индивидуальных особенностях развития субъектов образования)
Принудительное решение	**Отбор** Добровольное решение об участии в диагностическом процессе при условии, что принятие решения по результатам психодиагностики зависит от других лиц (отбор в учебные заведения, специализированные классы, на соответствующую должность)	**Аттестация** Принудительное участие субъектов образовательного процесса в диагностическом процессе при высоком уровне социального контроля и отсутствии возможности влияния на решение по результатам д иагностики (экзамены, оценка качества педагогической деятельности, аттестация работников образования и т. д.)

Другой особенностью психодиагностической деятельности в образовании выступает ее **полисубъектность**. Инициация возникновения психодиагностической ситуации, реализация психодиагностического процесса, принятие и исполнение психодиагностического решения чаще всего имеет не индивидуальную, а *разделенную ответственность*, когда организация ди агностики и внед рение ее резул ьтатов осуществляются разными субъектами образовательного процесса.

Исходной формой организации психодиагностического процесса выступает запрос, который отражает потребность образовательной практики (педагогов, учащихся, родителей) в индивидуальном психологическом знании. Основой запроса является проблемная ситуация, фиксирующаяся на уровне сознания субъекта как проблема. Педагогическая ситуация приобретает проблемность при обнаружении в ней противоречий и порождает процесс мышления, направленный на их снятие. Пытаясь выяснить причины возникших в обучении и воспитании учащихся проблем, педагог формулирует возникшее противоречие в виде конкретной проблемы, например «отстает в усвоении учебного

содержания», «недисциплинирован», «грубит, не подчиняется школьным требованиям».

В то же время проблемная ситуация еще не есть диагностическая задача. Например, когда мы имеем запрос (жалобу) на неуспеваемость или недисциплинированность учащегося, мы сталкиваемся с обозначением существующего противоречия между требованиями учебного процесса и его успешностью, между поведенческими характеристиками и нормами (правилами), установленными в образовательном учреждении. Чтобы проблемная ситуация преобразовалась в диагностическую задачу, она должна быть дополнена условиями, передающими ее своеобразие, и вопросом, на который требуется найти ответ.

Психолого-педагогическая феноменология проблем субъектов образовательного процесса показывает, что ни один из специалистов образования не способен единолично решить не только весь спектр возникающих в учебно-воспитательном процессе психодиагностических задач, но и организовать психодиагностический процесс от момента формулирования запроса до реализации диагностических решений в образовательной практике. Психодиагностическая деятельность в образовании требует кооперации активности участников психодиагностического взаимодействия. В этом случае происходит преобразование разделенной ответственности в **совместную**, что выступает условием выработки адекватного диагностического решения, имеющим ценность в образовательном процессе. Совместная ответственность детерминирует условия психодиагностической деятельности не в форме разделения труда, а в форме *сознательно организованного сотрудничества*, когда каждая из сторон заинтересована не только в получении психодиагностического решения и формулировании диагноза. Включение в психодиагностическую ситуацию не ограничивается передачей обязанностей по преодолению каких-либо проблем от одного специалиста образования другому, например «я не могу справиться с поведением Иванова, пусть психолог решает , что с ним делать» или «я выявил уровень тревожности учащихся данного класса и сообщил педагогу об этом, теперь это его задача, как он будет учитывать в своей работе мои рекомендации» и т. д. Участники психодиагностического процесса — это команда, решающая общую задачу . Только в этом случае можно говорить об оптимальном использовании результатов психодиагностической деятельности в образовательной практике.

Следующим отличием выступает **практикоориентированность** содержания психодиагностических задач, бесполезность существования результатов психодиагностики в отрыве от целей образовательного процесса и дальнейшей реализации в образовательной практике. В связи

с этим психодиагностическая задача выступает как часть образовательной задачи, различные виды которой образуют область психодиагностической практики.

В настоящее время существуют разнообразные классификации типичных проблем субъектов образовательного процесса. Чаще всего они описывают те или иные трудности, возникающие у педагогов, учащихся или родителей по вопросам, связанным с обучением, воспитанием и развитием. В этом смысле они могут быть рассмотрены как типичные формы дезадаптации двух видов: социально-педагогической и психосоциальной. Как указывает С. А. Беличева, к психосоциальным формам относятся явления, связанные с половозрастными изменениями, а также с особенностями психического развития (акцентуациями характера, эмоционально-волевой сферы, умственного развития и т. д.). Феномены социально-педагогической дезадаптации объединяют явления проблемного поведения и трудностей в учебной деятельности (табл. 1.2).

Таким образом, психодиагностические задачи составляют «профессиональное поле», в котором наиболее полно раскрываются диагностические функции профессионального мышления специалиста образования. Возникая как проблемные педагогические ситуации, они требуют обнаружения скрытых причин поведения и деятельности учащегося, ставя практика перед необходимостью анализировать, обобщать и преобразовывать педагогические ситуации, суммировать информацию, группировать ее по существенным признакам, соответствующим условиям проблемы, определять их взаимную связь, и на этой основе принимать решение и делать вывод, который называется **психологическим диагнозом**, проектировать процесс обучения и воспитания в соответствии с ним.

Еще одной особенностью психодиагностической деятельности в образовательной практике является **комплексность** влияния получаемого результата на субъектов образовательного процесса. С одной стороны, она отражает необходимость установления взаимосвязей индивидуальных характеристик конкретной личности со спецификой их проявления в конкретной образовательной ситуации, где образовательная среда тоже выступает в качестве объекта диагностики, как и внутренний мир субъекта образовательного процесса. С другой стороны, результат психодиагностической деятельности может иметь и прямое, и **опосредованное** (латентное) влияние на субъектов образовательного процесса, способствуя изменению не только того, кто является объектом диагностики, но и других участников психодиагностической ситуации (учителей, воспитателей, родителей), создающих условия для развития личности в образовательной среде.

Таблица 1.2. Классификация типичных форм школьной дезадаптации (процент от общего числа)

Социально-педагогические формы школьной дезадаптации					
I «Трудности обучения»		**II «Трудности поведения»**		**III «Трудности межличностного взаимодействия»**	
Формы	**%**	**Формы**	**%**	**Формы**	**%**
Низкая учебная продуктивность	6,19	Гиперкинетический синдром (чрезмерная активность, неусидчивость, расторможенность и др.)	7,02	Смысловой барьер (взаимонепонимание между ребенком и взрослым)	2,85
Дефицит регуляции учебной деятельности	5,86				
Несформированная внутренняя позиция школьника	3,93	Систематическое невыполнение школьных требований	5,64	Конфликтность	2,77
Интеллектуальная пассивность	3,75	Неадекватное реагирование (обидчивость, упрямость, негативизм, агрессивность и т. д.)	5,19		
Неуспешность	3,47			Нарушение межличностных отношений с учителем и одноклассниками	2,64
Школьная незрелость	2,8	Девиации (недостаток социальной нормативности поведения)	3,33		
Пониженная обучаемость	1,9				
Интеллектуальная недостаточность	1,15				
Совокупный процент 29,05		**Совокупный процент 21,18**		**Совокупный процент 8,26**	
Психосоциальные формы школьной дезадаптации					
IV «Специфические личностные феномены»		**V «Аффективные состояния»**		**VI «Невротические состояния, обусловленные стрессом»**	
Формы	**%**	Запросы, отражающие общий эмоциональный фон ребенка		**Формы**	**%**
Особенности личностной структуры	6,48			Реактивные невротические состояния (тревога, обиды, переживания и др.)	2,43
Личностная незрелость	5,29				
Возрастные дисфункции	4,9				
Совокупный процент 16,67		**Совокупный процент 0,52**		**Совокупный процент 2,43**	

Психодиагностическое решение может служить сигналом необходимости преобразования собственной активности по отношению к другому, например педагога по отношению к учащемуся. Ценностно-

смысловой уровень саморегуляции профессионального действия ставит специалиста образования в субъектную позицию не только по отношению к учащемуся, но и к самому себе, а также к тому знанию, которое послужит основой разработки или изменения (дополнения) направлений его дальнейшего обучения, воспитания и развития, взаимодействия с ним. Это позволяет рассматривать резуль таты психодиагностической деятельности как источник профессионального и личностного развития субъектов образовательного процесса.

1.3.3. Психологический диагноз

Как справедливо замечает К. Ингенкамп, психологическая диагностика в педагогической деятельности в первую очередь призвана оптимизировать процесс индивидуального обучения, сведя к минимуму разнообразные педагогические ошибки. Ядром и конечной целью такого единичного познания выступает *психологический диагноз*. Он представляет собой интеграцию психологического и педагогического знания, синтез педагогической (феноменологической) и психологической (причинной) оценки субъекта в реальных условиях учебно-воспитательного процесса. Его первая часть связана с выявлением социальных позиций, интересов, ценностей, мотивов и направленности, степени вовлеченности в образовательный процесс, особенностями социализации и социальной адаптации. Вторая часть устанавливает , какие особенности психической системы были актуализированы в сложившейся образовательной ситуации и повлияли на характер ее функционирования.

Обогащая педагогический процесс индивидуальным психологическим знанием, психологический диагноз обеспечивает непосредственную связь корректирующей, развивающей, обучающей функций в структуре педагогического труда, показывая, что в основе преодоления и решения большинства педагогических задач, связанных с обучением и воспитанием учащихся, лежит знание причинно-следственных отношений между феноменологией педагогических явлений и детерминирующими их психологическими причинами.

Понятие диагноза является ключевым в диагностике. Его суть раскрывает специфику диагностики как особой сферы человеческой деятельности, направленной на исследование не только внешней, но и внутренней (причинно-следственной) сущности объекта, распознавание частного конкретного явления на основе абстрактного знания об общем необходимом и существенном. Диагноз представляет собой

особый тип знаний, поскольку отражает представления специалиста об особенностях состояния и функционирования конкретного человека.

Психологический диагноз выступает результатом психодиагностической деятельности специалиста. Он в краткой, емкой форме обозначает: (1) актуальное состояние психической системы или ее отдельных показателей, (2) обусловливающих особенности поведения и деятельности конкретного человека, (3) представленное в виде диагностической категории (понятия) или утверждения (умозаключения), (4) на основе которого возможно прогнозирование дальнейшего развития (будущего состояния) и (5) формулирование рекомендаций.

Поскольку предметом психологической диагностики выступают и внешние, и внутренние характеристики функционирования психической системы, то основаниями для формулировки психологического диагноза может быть как обозначение неких явлений (симптомокомплексы), так и характеристика скрытых от непосредственного наблюдения отдельных психологических структур (например, личностных, индивидных нейропсихологических качеств). Возможность существования диагностических суждений на уровне признаков — симптомов послужило основой выделения **симптоматического диагноза** в разных областях знания, в том числе и в образовании.

> Иллюстрацией такого диагноза может служить описание А. Л. Венгером учебной деятельности ребенка с диагнозом «хроническая неуспешность» (Венгер А. Л., 2001, с. 56). Симптоматологическим профилем учащегося является представление о себе как о безнадежно плохом ученике. Он постоянно опасается сделать ошибку , и эта тревога отвлекает его от смысла выполняемых заданий. Школьник фиксируется на случайных мелочах, упуская из виду главное. Невладение им (школьником) эффективными способами проверки делает ее к тому же бессмысленной, так как многократные проверки не помогают найти и исправить ошибку. Низкая результативность на фоне стремления сделать работу как можно лучше — центральная особенность деятельности такого школьника.

Антропоцентричность симптоматического диагноза не позволяет выделить в качестве его основания явления строго психологической природы, поскольку по своей сути человек биосоциален. Однако это не противоречит общей идее психологического диагноза, так как каждое **внешнее проявление** обязательно обладает психологическими основаниями. Например, когда мы говорим о «педагогической запущенности»,

мы имеем в виду отставание или искаженное развитие определенных психических функций.

С другой стороны, нельзя не учитывать изменчивый характер признаков и «метаморфозную структуру» симптоматического диагноза, склонную к усложнению на уровне внешних проявлений. Симптоматический диагноз, являясь по своей сущности **феноменологическим** (поскольку существует на внешнем наблюдаемом уровне), продолжает требовать более глубокой диагностики, способной объяснить причины изучаемого явления, без установления которых теряется смысл психодиагностической деятельности.

За феноменологическим диагнозом следует **этиологический диагноз**, учитывающий психологические причины возникновения симптомов. Его установление связано с выявлением детерминант изучаемого явления, что дает возможность построить прогностическое суждение в каждом конкретном случае, выбрать адекватную организационную и содержательную форму психологической помощи. В то же время не следует забывать, что в силу многозначности причинно-следственных отношений между параметрами психической системы и их внешними проявлениями, а также обусловленности поведения и деятельности человека многими факторами, точность этиологического психологического диагноза может быть недостаточно высокой, а его валидность подтверждена только результатами коррекционно-развивающих воздействий. Это лишь одно из ограничений этиологического диагноза.

Другое связано с тем, что большинство известных науке психологических явлений и проблем являются поликаузальными, то есть существуют при одновременном действии нескольких психологических причин. В то же время это не означает, что широта причинно-следственной схемы является залогом эффективного решения конкретной проблемы.

Наконец, третья проблема этиологического диагноза связана с пониманием **цели** установления этиологии (как бы парадоксально это ни звучало). Например, этиологические факторы для таких явлений, как гиперактивность, пониженная обучаемость, социальная или педагогическая запущенность, в принципе идентифицированы, но зачастую их нельзя устранить. Психологическая помощь в данном случае нужна на уровне актуализации компенсаторных механизмов и функциональной реабилитации личности, выработки новых приспособительных моделей поведения и деятельности, формирования иных социальных умений и навыков. Это позволяет взглянуть на психологический диагноз и его место в психолого-педагогической практике по-другому, с точки зрения определения места и значения полученных результатов

в целостной, динамической картине личности, то есть через типологический диагноз.

Типологический психологический **диагноз** предполагает отнесение диагностического явления к определенной категории на основе изучаемых реальных форм и психологических закономерностей развития личности. Он учитывает тесную взаимосвязь отдельных подструктур психики, совместно работающих ее многоуровневых функциональных систем, подразумевая, что любые внешние признаки не могут носить изолированный характер и ограничиваться характеристикой отдельных психических функций.

В качестве системообразующей единицы типологического диагноза выступает психологический синдр ом — устойчивая совокупность признаков-симптомов, соответствующая одному и тому же явлению, объединенная общей причиной. Каждый психологический синдром отличается свойственным только ему набором специфических признаков, проявляющихся в определенной последовательности, имеющих иерархическую структуру и внешнюю форму проявления. Входящие в структуру синдрома признаки могут эклектично соединяться с другими симптомами, приводя к его усложнению или изменению. Возможно объединение «малых» синдромов в «большие», обладающие высокой типологической специфичностью, соотносящие конкретные симптомокомплексы с определенными психологическими явлениями. В основе такого диагноза лежат феноменологические типологии, а диагностические категории сформированы по внешним признакам: от конституциональных и портретных до поведенческих и деятельностных.

Симптоматический, этиологический и типологический психологические диагнозы отражают разнообразие его видов по содержанию. Наряду с такой классификацией возможно также описать резуль тат психодиагностической д еятельности специалиста по способу обоснования, по характеру проводимого обследования, по времени постановки.

По способу обоснования выделяют клинический и статистический психологические диагнозы. В их основе лежат специфика и критерии принятия решения. В первом случае постановка диагноза строится на основе выявления качественной стороны психологического функционирования индивида в персонологическом аспекте, составляющем его специфичность. Во втором — опирается на количественную оценку уровня развития или сформированности параметров конкретной психологической сферы (высокий — низкий уровень, соответствует — не соответствует требованиям).

По характеру психологического обследования выделяют имплицитный и рациональный психологические диагнозы. **Имплицитный** психологический диагноз часто определяется как интуитивный, неосознаваемо полученный вывод (заключение) о состоянии психической системы, которое обусловливает особенности поведения и деятельности человека. Процесс распознавания происходит на основе неосознанного анализа собственных впечатлений и внешних признаков. По мнению В. Черны, такая «интуитивная диагностика» присуща каждому человеку, поскольку за ней скрывается сложившееся в индивидуальном опыте личное представление о том, как в типичных случаях сочетаются друг с другом внешние данные, контекстуальные условия и поведение людей. Однако у такой имплицитной диагностики есть и обратная сторона. Учитывая, что наибольшей трансформации обычно подвергается перцептивно-когнитивная сфера специалиста, в структуре его профессионального сознания часто появляются эталоны, профессиональные штампы, предопределяющие отношение к человеку (ученику), цели, характер и тактику взаимодействия с ним.

В сфере педагогической деятельности такие профессиональные стереотипы, прочно утвердившиеся в сознании преподавателей, хорошо описаны. Они часто проявляются в так называемых диагнозах-ярлыках. Сегодня наиболее популярные из них: «ленивый», «двоечник», «неукротимый», «трудный», «малоспособный», «проблемный », «агрессивный», «заторможенный» и т. д. Чаще всего такие «диагнозы» основываются не на конкретных фактах и объективно наблюдаемых явлениях, а на субъективных оценках педагогом поведения и успеваемости учащегося. Мотивационные и другие характеристики внутреннего мира личности за редким исключением остаются неизвестными. Следствие такой стереотипизации — снижение адекватности социальной педагогической перцепции и построение имплицитного диагноза не на уровне интуиции и обыденной психологии, а на уровне профессионального сознания, оказывающего непосредственное влияние на учебно-воспитательный процесс.

Рациональный диагноз — это научно обоснованный вывод, часто не зависящий от предшествующего опыта специалиста и его теоретических предпочтений, который опирается на точно установленные и эмпирически подтвержденные диагностические данные. Рациональная диагностика строится лишь на воспроизводимых фактах.

По способу логического построения существуют:

1. Прямой обоснованный психологический диагноз, когда имеется совокупность симптомов или сочетание диагностических признаков, характерных для конкретного психологического явления.

Например, *пониженная обучаемость* характеризуется специфическими особенностями процесса познания, проявляющимися на перцептивном и мыслительном уровнях: утилитарное отношение к познавательным задачам, поверхностность, разобщенность усваиваемых знаний, неумение самостоятельно овладеть рациональными способами действий и слабая податливость их коррекции. А для *коммуникативной некомпетентности* свойственно неумение слушать, устанавливать психологический контакт с другими, выражать свои чувства или свою позицию в диалоге, распознавать невербальные сигналы партнера по общению, участвовать в совместной работе и т. д.

2. Опосредованный диагноз, получаемый путем исключения менее вероятных признаков или выделения наиболее вероятного из них.
3. Диагноз по резуль татам воздействия (катамнез), когда диагноз устанавливается условно, на основе благоприятного резуль тата оказания психологической помощи в данной конкретной диагностической ситуации.

Сложность и многообразие видов психологического диагноза, вариативность оснований для его постановки создает различного рода препятствия на пути к правильному решению, а также условия для возникновения различного рода диагностических ошибок.

Анализ психодиагностических ошибок показывает, что их **основные причины** можно разделить на две большие группы:

1) **объективные причины**, обусловленные трудностями и сложностью объекта психологического познания, специфичн остью психоди - агностического процесса, условиями и средствами диагностики, уровнем развития науки и техники и т. д.;
2) **субъективные причины**, зависящие от познающего субъекта (его знаний, опыта, личностных особенностей, внимания и т. д.).

По разным данным, на долю объективных диагностических ошибок выпадает от 30 до 40% ошибочных диагнозов, причем основной детерминантой выступает сложность объекта психодиагностики. Психическая система представляет собой единое целое. Как часть более глобальной системы — организма, она состоит из элементов и подсистем, функционирующих и взаимодействующих на разных уровнях. На ее основе происходят сложные процессы, обусловливающие состояние, поведение и деятельность человека. То есть человека и, следовательно, его психику нельзя рассматривать изолированно от окружающей его среды и общественной жизни, постоянно воздействующих на него. Т аким образом, специалист имеет дело не только с психическими формами, но и всеми сопутствующими жизнедеятельности человека факторами.

Данное обстоятельство можно дополнить еще и тем, что сущность и этиология многих психологических феноменов слабо изучены. Их познание затруднено индивидуальным характером, своеобразием и нетипичностью конкретного случая, а также практически неисчислимой вариативностью особенностей и различий людей. Дополнительным осложнением выступает отсутствие однозначных причинно-следственных взаимосвязей между следствиями и психологическими причинами, способными их вызвать.

Еще одним фактором в этом списке оказывается недостаточный уровень развития психодиагностических методов, который связан с отсутствием или ограниченностью существующих средств измерения и оценки, не позволяющих в ряде случаев провести надежную интерпретацию полученных данных.

Среди субъективных источников диагностических ошибок наиболее значимые следующие.

1. **Личностные качества специалиста.** Так, по мнению В. С. Юркевич «опасность стереотипизации в большей степени грозит специалистам очень устойчивым эмоционально, с инертным типом ВНД». Она также отмечает, что личностная детерминация проявляется и в том случае, если специалист исходит при принятии решения из личных, например эгоистических или аль труистических, интересов, часто мотивированных собственными убеждениями или соображениями. Дополнительным условием оказывается специфика восприятия и переработки информации, на основе которых учитываются и «принимаются в работу» различные диагностические признаки.
2. **Недостаточный уровень профессиональной подготовки** , когда специалисту не хватает профессиональных знаний и умений для решения диагностической задачи. Это приводит к невозможности адекватного рассмотрения проблемной ситуации, профессиональной оценки проблемы. Кроме того, важно не только знать свой предмет, но более или менее свободно разбираться в смежных областях (например, дефектологии, логопедии, педагогике), важно учитывать динамику развития профессиональной сферы, постоянно пополняя и систематизируя знания в течение всей профессиональной деятельности.
3. , **Недостаточный уровень развития профессиональной рефлексии** который отражает слабость осознания специалистом собственных действий в решении профессиональных задач и не позволяет оценить их успешность, наметить пути профессионального роста.

Материалы исследования М. М. Кашапова, изучавшего особенности решения учителями педагогических задач, связанных с процессом распознавания, показали, что значительная часть педагогов (82% из 149 обследованных) чаще всего оказываетсяне в состоянии проанализировать и осознать свои ошибки. В то время как мастерство и профессионализм педагога состоят именно в умении грамотно проанализировать и оценить допущенные ошибки, что поможет в будущем избежать неверных решений и действий.

4. **Профессиональный опыт**, который способствует как формированию профессиональных качеств и профессионального сознания специалиста, так и появлению штампов, шаблонов деятельности, предубеждений и стереотипов. В каждой из профессиональных областей, где осуществляется диагностическая деятельность, существует своя специфика стереотипизации и профессиональных штампов. Так, в психологии стереотипы в значительной степени формируются под влиянием научной школы, которой придерживается специалист и которая определяет систему его взглядов и убеждений. Педагогические стереотипы, в свою очередь, бывают обусловлены социальными факторами («ребенок, чьи родители — алкоголики, и нтеллектуально н еполноценен»), у спеваемостью, дисциплинированностью школьников, а также внешней привлекательностью, полом и даже... именем ученика. Подобные сверхобобщения носят ярко выраженный оценочный характер и способствуют формированию предрассудков, предвзятого отношения.

Оценочное, предвзятое отношение способствует «видению» только негативных, вредных качеств в ребенке. В таком случае диагноз неблагополучия становится клеймом для учащегося, в то время как компенсаторные механизмы и ресурсы личностного роста не замечаются или игнорируются. Положение может еще более усугубляться, если педагог не только считает себя «знатоком» своей профессии, но и авторитетным взрослым, который для ребенка «всегда и во всем прав». «Учительская профессия, — писал Л. С. Выготский, — накладывает неизгладимые типические черты на своего носителя и создает жалкие фигуры, выступающие в роли апостолов ходячей истины» (Выготский Л. С., 1983, с. 255).

Именно этими обстоятельствами вызвано сов ременное противодействие психодиагностической деятельности в образовании, которое все больше начинает рассматриваться с позиции нанесения вреда ребенку и нарушения безопасности его развития.

Объективные и субъективные причины ошибочных психологических диагнозов поднимают вопрос о качестве психодиагностической

деятельности, ее успешности или неуспешности. Если учесть, что смысл диагностической деятельности на практике — это распознавание реального состояния психической системы и ее элементов, установление объективно действующих причин ее функционирования, то понятие *адекватности* диагноза наиболее полно отражает ведущий признак его качества, ха рактеризуя истинность, точность и соответствие реальности.

В психологической диагностике критерию адекватности соответствует понятие «валидность». *Валидный* психологический диагноз — это достоверный вывод. Данное соответствие устанавливается разными способами: а) присутствием (совпадением) основных признаков, характеризующих диагностируемое явление (содержательная валидность); б) сопоставлением информации из разных источников, подтверждающей с уществование т ех и ли и ных п сихологических о собенностей (валидность соответствия); в) установлением взаимосвязи между первичными резуль татами диагностики и данными, полученными через некоторое время (прогностическая валидность); г) проверкой результатами коррекционно-развивающей работы (катамнез).

Таким образом, в основе валидного психологического диагноза лежат два основных признака: объективность и надежность. Сопутствующими критериями качества психологического диагноза, которые определяют его достоинства и ценность использования на практике, выступают своевременность (оперативность), трудоемкость (затраты на его постановку — временны е, моральные, психометрические, процедурные) и индивидуальность (соответствие конкретному случаю).

1.3.4. Организация психодиагностического процесса в образовательной среде

Постановка психологического диагноза — конечный резуль тат психодиагностической активности специалиста. Чтобы его достичь, практику необходимо пройти путь от «запроса» (формулирования проблемной ситуации кем-то из субъектов образования — педагога, родителя, учащегося) д о п ринятия п сиходиагностического р ешения. Н а э том пути разнообразная информация осваивается специалистом на уровне понимания проблемы, структурирования представлений о психологических особенностях человека, установления причинно-следственных соответствий между внешними признаками анализируемого феномена и его психологическими детерминантами, вынесения разнообразных диагностических суждений в ситуации неопределенности.

Последовательность этих действий принято обозначать как **психодиагностический процесс**. Его этапы в своей совокупности образуют модель общего способа решения типовых проблемных ситуаций, которая отражает структурную организацию специалистом своей активности при решении конкретной психодиагностической задачи — ход аналитико-синтетического преобразования различной информации о человеке и его проблеме, в результате которого рождается диагностический вывод (решение), формулируется психологический диагноз.

Основополагающие принципы организации психодиагностической деятельности в сфере образования и описание последовательности психодиагностического процесса были разработаны еще в 1930-х гг. Л. С. Выготским в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства».

На современном этапе существуют разные схемы психодиагностического процесса, например, предложенные Л. Ф. Бурлучуком, Ю. З. Гильбухом, И. В. Дубровиной, Р. В. Овчаровой и др. Все они в бóльшей степени совпадают с последовательностью психодиагностического процесса, описанного Л. С. Выготским. Наиболее полной из всех схем, которая адаптирована к специфике психодиагностического процесса в сфере образования, является модель, предложенная А. Ф. Ануфриевым. В ней выделены следующие этапы психодиагностического процесса.

1. Этап описания состояния объекта психодиагностики на феноменологическом уровне, куда входят: а) ознакомление с запросом; б) определение соответствия данного конкретного случая компетенции специалиста; в) сбор данных с целью уточнения жалоб, проблем, запроса; г) создание феноменологического описания объекта психодиагностики; д) оценка функционального состояния системы объекта психодиагностики и формулировка проблемной ситуации.

Особенность данного этапа заключается в том, что он отражает процесс осознания условий задачи на основе мысленного воссоздания ее реального содержания, которое обеспечивает возможность дополнения и преломления информации, в соответствии с информацией, хранящейся в памяти. Это субъективное видение данных можно классифицировать как *образ проблемной ситуации*, как первое важное звено овладения условиями диагностической задачи.

Формирование образа проблемной ситуации достигается за счет сбора и систематизации разнообразной информации о человеке и истории развития проблемы в его собственном понимании, которая включает:

- описание затруднений, противоречий, конфликтов и процесса их возникновения — проблемный анамнез[1];
- детальное выяснение внутрисемейных отношений, ролевых позиций членов семьи, лидерства родителей, их воспитательных установок, определение типа воспитания в семье и т. д. — семейный анамнез;
- представление о себе, своих психических состояниях, свойствах и процессах, влияющих (или способных влиять) на характер внешних проявлений, историю их становления и развития (например, особенности рождения, развития в раннем, школьном, подростковом возрасте и т. д.) — личный анамнез;
- информацию о внешних проявлениях деятельности, которая в данный момент времени для диагностируемого выступает в качестве ведущей или значимой относительно обсуждаемого вопроса (проблемы) — учебный, игровой, профессиональный анамнез.

Основными методами сбора и систематизации информации выступают свободный рассказ, наблюдение и расспрос. Наблюдение является источником невербальной информации о человеке. Особенности поведения, позы, осанки, манеры говорить и т. д. — все это в своей совокупности представляет ценный диагностический материал как с точки зрения понимания внутреннего мира человека, так и для выяснения психологических оснований его проблем или волнующих вопросов.

Естественный рассказ — источник вербальной информации. Он — отправной пункт организации психодиагностического взаимодействия, поскольку предоставляет возможность свободы выбора той информации, которую человек хотел бы сообщить. Своеобразие рассказа отражает субъективность восприятия человеком возникшего затруднения. В нем человек проявляет свою личность, особенности своей индивидуальности. Так, родители, описывая затруднения или неблагополучие учащегося, раскрывают собственное видение проблемы, не менее важное, чем смысл проблемы. Тем самым они отражают свои чувства, мысли, переживания, позволяя специалисту вычленить субъективные условия (контекст) возникновения проблемы. Поэтому, прежде чем организовывать процедуру расспроса, необходимо предоставить возможность высказаться.

Расспрос подразумевает целенаправленные и осмысленные действия специалиста по выявлению максимально возможного количества признаков, способных подробно и содержательно описать изучаемую проблему или явление. В ходе него уточняются характер проблемы,

---

[1] От греч. *anamnesis* — воспоминания.

смысл и содержание переживаний, мнений, оценок, отслеживается точность понимания чувств и ощущений, которые испытывает человек. Тем самым исключаются недоговоренности, недоразумения и взаимное недопонимание, которые способны помешать эффективному определению причинно-следственных связей.

Существует ряд ограничений, связанных с расспросом как способом получения информации. В первую очередь они касаются формулирования *прямых* подсказок и вопросов, содержащих предположения о возможных причинах проблемы, волнующей человека. Например, вопросы типа «...и обычно в этом случае вы реагируете агрессивно,... чувствуете раздражение, обиду», «стараетесь всегда выбрать такой-то стиль поведения, уйти от решения проблемы» и т. д. могут легко внушить ощущения или переживания, которые на самом деле не имели места, были не типичными.

Решить проблему организации процедуры расспроса Г. С. Абрамова предлагает следующим образом. Задавая вопросы, специалист должен ориентироваться на текст рассказа, где есть ключевые слова, отражающие смысл запроса. Они также содержатся и в ответах на вопросы, характеризуя сущность проблемы. Ключевое слово в любом тексте может быть определено по следующему критерию: оно не может быть заменено синонимом. Если его заменить, то смысл всего высказывания или отдельной фразы в тексте нарушается. Эти ключевые слова фиксируют проблему, суть диагностического взаимодействия, которое будет в дальнейшем направлять ход диагностических рассуждений специалиста и психодиагностического процесса в целом.

В качестве примера приведем содержание запроса из школьной жизни.

Люде К. 9 лет . Учительница жалуется на то, что на уроке Люда *рассеянна, плохо запоминает* учебный материал. Несмотря на это, у нее редко бывают неудовлетворительные оценки. Мать девочки рассказала, что Люда ее постоянно *обманывает*: « *Выдумывает* какие-то невероятные истории, но *рассказывает* их так *убедительно*, что мы несколько раз ей *верили*. Однажды она рассказала, как слепая женщина попросила помочь ей выбрать платье для дочки и как они с ней два часа ходили по магазинам. А потом оказалось, что все это время она сидела у подружки.

Характеризуя Люду на уроке, педагог отмечает , что она *живая*, но несколько *стеснительная* девочка. По нескольку раз *уточняет* инструкцию, *боясь ошибиться* . При этом она *старается* произвести *хорошее впечатление*, очень *чувствительна* к одобрению и похвале...

Отмеченные в тексте рассказа ключевые признаки, характеризующие проблему, позволяют зафиксировать переживания школьницы (сфера чувств — «боится», «чувствительна»), особенности когниций («плохо

запоминает», «рассеянна», «выдумывает», «рассказывает», «убеждает»), личностные характеристики («живая», «стеснительная», «чувствительная»). Кроме того, в нем присутствует информация о желаниях (целях) — хочет, чтобы ей «верили», «стремится уточнить», «старается произвести впечатление». Данные признаки позволяют обозначить сразу несколько противоречий: 1) между способностями и их проявлениями в учебном процессе (что дает право на первом этапе исключить предположение о недостаточном интеллектуальном развитии); 2) между проявлением себя — персонификациейи личностными характеристиками (что требует получения дополнительной информации); 3) между мыслями и чувствами (важный предмет анализа — позитивные фантазии и тревожные чувства); 4) между ожиданиями и действиями (отрицательные действия — обман и выдумки сопровождаются позитивными целями — «стремится произвести хорошее впечатление»).

Таким образом, несмотря на сформулированную в запросе жалобу на рассеянность и низкую обучаемость, ядром проблемы оказывается внутренняя нестабильность, повышенная тревожность, стремление к компенсации собственной неуверенности на уровне фантазий. С этой позиции стратегическими линиями *расспроса* являются: а) анализ условий, в которых проявляется подобное поведение и б) построение психологического портрета и автопортрета ребенка (если ребенок затрудняется рассказать о себе, можно организовать расспрос в третьем лице — по фотографии: «Расскажи об этой девочке, о чем она думает , как видит себя в будущем, чего она хочет и т. д.»). На этом этапе очень важно понять суть, цели, а возможно, и потребности ребенка, проявляющиеся в склонности к защитному фантазированию.

Из приведенного примера хорошо видно, что в резуль тате психологического анализа рассказа и последующего расспроса происходит определенная трансформация содержания проблемной ситуации, вычленение существующих противоречий, отражающих настоящую суть проблемы. В связи с этим очень важно понимать, что не сам запрос или жалоба составляют содержание диагностической задачи. Ее условия формируются через обнаруживающиеся противоречия, которые образуют ядро проблемы и порождают процесс психодиагностического поиска. Многообразие признаков инициирует процесс порождения гипотез, способных с разной степенью вероятности обосновать потенциальные психологические причины возникшего затруднения.

2. Этап выдвижения гипотез о психологических причинах, вызвавших установленное на первом этапе состояние элементов феноменологического уровня.

Основой для выдвижения гипотез служат знания о типичных особенностях функционирования психической системы, имеющиеся

у специалиста до проведения диагностики. Информация, сообщенная родителями, воспитателями и даже учителями на житейском уровне, переводится в профессиональную систему понятий. Т аким образом, на этом этапе психодиагностического процесса происходит *так называемое субъективное перекодирование*. Наступает как бы переломный момент: если раньше рассуждения шли от следствия к причинам, то теперь — от возможных причин к следствию, проверке гипотез, накоплению дополнительного материала.

С этой точки зрения этап выдвижения гипотез выступает в качестве трансформатора, представляющего собой момент превращения теоретических *знаний* о сущности психической системы и феноменологической специфике ее индивидуального функционирования *в действия* по эмпирической проверке предполагаемых психологических оснований возникшей проблемы. Степень адекватности этой трансформации определяет путь и ор ганизацию дальнейшей психодиагности ческой деятельности. Однако, чтобы такая трансформация произошла, у специалиста должна быть сформированная система психологических и педагогических понятий, а также практика распознавания психологических причин конкретных педагогических проблем, представления о вероятностном распределении причинно-следственных связей между внешними признаками реальных затруднений и психологическими особенностями личности, способными их детерминировать. В противном случае специалисту будет трудно выдвинуть гипотезы или они будут неадекватны, вести в ложном направлении, как в описанном ниже примере.

Педагогам и психологам было предложено выяснить причины проблем учащегося.

> Боря М., 8 лет 1 мес.; 2-й класс. Запрос классного руководителя: Вот уже второй год продолжаются попытки учителя помочь Боре в обучении русскому языку. Однако резуль татов так и не было получено: ни дополнительные занятия, ни упрощенные задания не помогли ребенку повысить успеваемость по этому предмету, преодолеть, что называется, «глобальную неграмотность» (ошибки всех видов, низкое качество письменных текстов как по содержанию, так и по форме, бедный словарный запас). Учитель находится в растерянности — если в прошлом году несмотря на все обстоятельства, мальчик был переведен во 2-й класс («не хотела травмировать»), то в этом твердо стоит вопрос о повторном обучении. До конца года время еще есть, но как помочь ребенку?

Описанные в запросе признаки-симптомы отклонений в усвоении русского языка натолкнули большую часть и педагогов, и психологов на мысль, что нарушения связаны с проблемами в развитии речи.

Поэтому их работа по сбору феноменологической информации на три четверти была направлена на выяснение особенностей развития речи. Получив сведения о том, что учащийся имеет логопедические проблемы (страдает легкой формой заикания), специалисты переходили к обсуждению с родителями и учителем ребенка характера познавательной деятельности (справедливо связывая между собой интеллектуальное и речевое развитие). Остальная информация, собранная ими, касалась состояния здоровья и сведений об условиях жизни. Совершенно естественно, что предположения о причинах проблемы оказались большей частью замкнутыми на недостатках в развитии познавательной сферы учащегося:

1-й педагог: «низкие интеллектуальные способности (внимание, память, развитие речи)»;

2-й педагог: «невысокая познавательная активность, ограниченность лексического запаса, что, может быть, стало следствием нарушения развития речи»;

1-й психолог: «нарушение внимания, логопедические нарушения, низкий уровень сформированности приемов учебной деятельности»;

2-й психолог: «несформированность языковых средств, обусловленная педагогической запущенностью и задержкой психического развития».

Как видно из содержания выдвинутых гипотез, все они ограничены предположениями о наличии нарушений в интеллектуальной сфере. Индивидуально-типологические или характерологические особенности остались за пределами внимания как педагогов, так и психологов. Соответственно работа с психометрической информацией оказалась направленной на получение данных о степени сформированности интеллектуальной сферы учащегося. Хотя реальными психологическими причинами возникшей проблемы были «замедленный темп деятельности, низкий уровень работоспособности».

3. Этап проверки гипотез, **включающий в себя:** а) выбор средств для проверки адекватных гипотез(ы), например психодиагностические методики или анализ продуктов деятельности; б) процедуру измерения и оценки актуального состояния психической системы или ее различных элементов; в) интерпретацию резуль татов психологического обследования с точки зрения нормы.

Особенность этого этапа составляет широта имеющихся в психодиагностической практике средств измерения и оценки показателей функционирования психической системы (психологических особенностей

личности), а также степень владения ими. Важное значение приобретает стратегия, с помощью которой осуществляются проверка выдвинутых гипотез и накопление диагностической информации. *Один вариант* может предполагать применение батареи психодиагностических методик в виде некоторого стандартного (привычного для специалиста) набора. Этот способ позволяет, с одной стороны, получить общую картину психологического развития, в соответствии с которой возможно проведение последующей верификации выдвинутых гипотез, а с другой — выделить не только предполагаемые причины возникших нарушений, но и другие особенности, которые не были учтены на предыдущем этапе как психологические детерминанты проблемы. Недостаток первого варианта — в его громоздкости. Он требует значительного количества времени, не гарантируя адекватности результатов проверки и получения всеобъемлющей картины диагностируемого явления.

Другой способ — подбор диагностических процедур в строгом соответствии с выдвинутыми гипотезами. Ограничения этого способа — в возможности диагностическ их ошибок при выдвижении гипотез. В этом случае специалист может оказаться в «ловушке», так как изначально ориентирован на поиск информации, подтверждающей его предположения.

Очевидно, что промежуточные варианты, включающие элементы обеих стратегий, расширяют возможности психологического обследования в принятии адекватного психодиагностического решения, поскольку позволяют быть одновременно и гибким, и сфокусированным на анализируемом явлении (проблеме).

4. Этап построения диагностического заключения и формулирования психологического диагноза.

Подтверждение на предыдущем этапе той или иной гипотезы позволяет специалисту сделать необходимый вывод о причинах возникших противоречий и ответить на вопрос, поставленный в ходе формулирования проблемы, отнести распознаваемое явление к определенному типу.

Несмотря на то, что в принципе у специалиста существует свобода выбора формы и порядка оформления психодиагностического заключения, тем не менее, существуют определенные принципы его составления:

а) психодиагностическое заключение обобщает данные психодиагностической процедуры, но не сами результаты, а их *психологическую интерпретацию* и выводы;

б) отраженный в психодиагностическом заключении вывод — четкий и *конкретный ответ* на поставленный перед

специалистом вопрос. Для сферы образования — это может быть обозначение психологических оснований неуспешности или недисциплинированности учащихся: в чем причина неусидчивости или невнимательности, а также конкретные рекомендации для их устранения;

в) содержание диагностического вывода должно отражать только наиболее *существенные* относительно запроса *психологические причины* или явления, которые могут объясняться и дополняться исходя из необходимости уточнения и лучшего понимания сущности изучаемого феномена. В этом случае в заключение вносится описание психологических особенностей личности, подчеркивающих *индивидуальное своеобразие* конкретного человека;

г) по форме диагностическое заключение может быть представлено в виде как объясняющих понятий, так и суждений или умозаключений. В каждом случае используемые термины должны быть уточнены путем отнесения их к соответствующей теории, например «интровертированный тип по Айзенку» или «интровертированный тип по Роршаху», «неудовлетворенная потребность в безопасности по А. Маслоу» или «неудовлетворенная потребность в любви по К. Хорни»;

д) в случае выявления различного рода отклонений (изменений, дефицита, отставаний) в заключении указываются сохранные стороны или возможные компенсаторные механизмы личности;

е) текст диагностического заключения не должен быть перегружен техническими подробностями получения и обработки данных. Наиболее важны: а) феноменология выявленных психологических особенностей и отклонений; б) ее объяснение относительно сформулированного запроса и цели диагностического исследования; в) возможности учета выявленных особенностей в последующей деятельности и поведении.

5. Этап индивидуализации психологического диагноза.

На этом этапе поставленный диагноз конкретизируется и переводится на язык адресата. Его важность определяется активным участием человека, формулировавшего проблему, и степенью его заинтересованности в реализации полученных результатов, так как эффективная психологическая помощь может быть оказана только в случае консенсуса

между участниками психодиагностического процесса. С этой точки зрения сформулированное диагностическое решение должно быть понятным всем его участникам и быть «принято» ими.

6. Формулировка рекомендаций и составление программы по оказанию психологической помощи.

Успешность этого этапа зависит от опытности специалиста, наличия различных средств коррекции в его арсенале, эффективного владения этими средствами и умения подобрать оптимальные из них для конкретного случая. Следует заметить, что «необязательность» рекомендаций или разработки программы действий не снимает со специалиста ответственности за проделанную работу и указанные в диагностическом заключении выводы. Т акие рекомендации или программы обязательно должны предполагаться, поскольку только в этом случае, писал Л. С. Выготский, вносится элемент практики в диагностическую деятельность, сам психодиагностический процесс приобретает смысл, а его инициация доходит до «конечной целевой установки», позволяя сделать вывод о том, что поставленная психодиагностическая задача решена.

7. Наблюдение за человеком после оказания психологической помощи с последующим уточнением диагностического заключения .

Цель этого этапа — проверка психодиагностического решения результатами к оррекционно-развивающей р аботы с п оследующей формулировкой психолог ического диагноза еще раз — по резуль татам воздействия (катамнез). Позитивные изменения в разрешении возникшей проблемы или устранения имеющегося неблагополучия в ходе оказания психологической помощи являются подтверждением успешной диагностической работы. Отсутствие таких изменений или усугубление проблемы, чаще всего, являются поводом для организации повторного психодиагностического процесса, поскольку реально действующие причины выявлены не были или были выявлены частично.

1.3.5. Инструментальное обеспечение психодиагностической деятельности

Технически организация психодиагностического процесса поддерживается разнообразным инструментарием, призванным оптимизировать деятельность специалиста по выявлению психологических оснований поведения и деятельности человека в образовательной среде. По содержанию и целевому назначению они представлены средствами:

- измерения и оценки состояния элементов психической системы — различные методики психометрического обследования психологических характеристик человека (интеллектуальной сферы, эмоционально-волевой, мотивационной, личностной и т. д.);
- получения анамнестической и феноменологической информации — схемы и технологии проведения психодиагностической беседы, психодиагностического интервью и наблюдения;
- описания объекта психодиагностики — идеальные модели, с которыми сопоставляются реальные объекты, помогая ориентироваться в структуре причинно-следственных;
- организации психодиагностической деятельности — алгоритмы последовательных действий специалиста в ходе диагностического процесса и принятия им диагностических решений, а также схемы построения диагностического заключения;
- профессионального и личностного роста специалиста — тренинговые программы по формированию и развитию качеств, способствующих повышению эффективности психодиагностической деятельности.

Каждое из вышеперечисленных средств используется на разных этапах психодиагностического процесса. В своей совокупности они характеризуют научно-методическое оснащение психодиагностической деятельности, отражая тенденции в развитии психодиагностики как области психологического знания и конкретного вида работы специалиста.

Следует заметить, что на сегодняшний момент в наибольшей степени разработаны средства психологического измерения и оценки (психодиагностические методики и тесты), наименее разработанная область — средства описания объекта психодиагностики, психодиагностического процесса и построения психодиагностического заключения. Сложившаяся ситуация связана с тем, что разработка тестов и методик для образовательной практики имеет самую продолжительную историю, а также с потенциями тестового задания — за короткое время и с помощью простых испытаний определить индивидуальные особенности и достижения учащегося. Однако сейчас возникла потребность в других средствах диагностики, без которых невозможна оптимальная **организация** психодиагностического процесса.

Средства психологического измерения и оценки. Присутствие в диагностической практике тестов и методик, с помощью которых происходит сбор надежной, точной и валидной информации об особенностях и характерных чертах субъекта для сравнения получаемых данных в различных классах, группах, школах. Таким образом, цель психологи-

ческого измерения заключается в **получении информации о психологических признаках** объектов диагностики (организмов или событий).

К. Ингенкамп в своей работе «Педагогическая диагностика» специально делает акцент на том, что «мы измеряем не сам объект, а только его свойства или отличительные признаки». Например, если преподавателю необходимо оценить качество декламации стихотворения учащимся, то он в состоянии сделать это на вербальном уровне без всяких измерений. Он может сказать, что в этом месте ученик читал медленно или глухо, а в другом — быстро. Однако, если педагог хочет улучшить достижения ученика, он должен сообщить ему более подробную информацию, детализировать ее. Данная процедура требует **четкого определения** того, что измеряется, какое качество подвергается испытанию и на основе каких признаков будут сделаны выводы. Применительно к образованию, в частности, речь может идти о таких дефинициях, как «обученность», «качество знаний», «сумма остаточных знаний», «качество преподавания» и др. Каждое из них — сложное и многомерное явление, которое трудно измерить и оценить с помощью одного признака, отразить с использованием одной числовой шкалы (например, через количество сделанных ошибок). Это демонстрирует , что измерения могут производиться с разной степенью точности и могут представлять собой определенное упрощение или огрубление описываемого явления.

Другое ограничение, связанное с использованием в психодиагностическом процессе разнообразных проективных методик, опросников и тестов, обусловлено низкой прогностической ценностью современных средств психологического измерения и оценки. Следует помнить, что бóльшая часть из них отражает состояние элементов психической системы человека на данный момент времени. С одной стороны, это позволяет их полноценно использовать при проверке гипотез, когда происходит поиск психологических причин существующего в настоящем затруднения или проблемы. С другой — накладывает обязательства на специалиста — насколько он правомочен распространить полученный результат на прогнозирование дальнейшего хода развития, например, учащегося?

В табл. 1.3 приведен анализ содержательной валидности опросников, имеющих довольно широкую распространенность, концентрируется в основном на актуальных признаках (симптомах) свойств, то есть их прогностическая ценность (возможность предикции) весьма ограничена. Планы и будущее человека затрагивают около 8% всех утверждений, способы поведения — менее 30%. Практически никак не прослеживаются особенности развития измеряемых свойств. Оценке прошлого и будущего человека отведено немногим более 7% утверждений.

Таблица 1.3. Пример содержательной валидности личностных опросников (в процентах от общего числа)

	Содержание									
	Области				Ситуации		Время			Нет соответствия
	Познавательная сфера	Установки	Эмоции	Поведение	Учет ситуационных факторов	Частота проявления	Прошлое	Настоящее	Будущее	
CPI	38,0	18,3	22,0	21,0	63,0	29,9	11,3	70,3	12,0	6,3
MPI	13,7	14,7	36,3	36,0	44,7	49,0	7,3	90,0	2,7	––
MMPI	40,0	17,3	20,0	20,0	40,0	46,3	12,3	79,0	6,0	2,7
16 PF	25,3	29,7	22,3	22,3	72,7	38,8	7,0	69,0	16,7	7,3
Среднее	**27,1**	**20,2**	**25,0**	**27,9**	**55,7**	**39,3**	**7,2**	**81,4**	**8,4**	**3,2**

ПРИМЕЧАНИЕ

CPI — Калифорнийский психологический опросник для взрослых и подростков от 13 лет — 480 заданий; MPI — Предшественник экспресс-опросника Айзенка с вариантом для детей и подростков от 7 до 15; MMPI — Русская версия СМИЛ (566 вопросов); 16 PF — Детский вариант опросника Кэттелла.

В целом это подчеркивает специфичность процедуры психологического измерения, ее существование вне времени, только «здесь и сейчас», а также позволяет сделать вывод, что результат психологического измерения различных характеристик личности будет адекватным только в том случае, если сам специалист четко представляет возможности используемого опросника, теста или проективной методики, а также знает, какие задачи психодиагностического процесса они решают. В противном случае, без соотнесения с целями и задачами психодиагностического процесса, полученный по любой методике резуль тат не будет иметь никакой диагностической ценности, поскольку , исходя из теста самого по себе, не возможно установить никаких причи нных связей. Это обстоятельство определяет **контекстность** (соотнесенность с условиями конкретного диагностического случая) и **комплексность** психологических обследований в сфере образования.

Показательным примером несоответствия целей и средств Ю. З. Гильбух и В. И. Войтко считают практику применения различных интеллектуальных методик для определения так называемой умственной

одаренности. Большинство создаваемых для этих целей методик направлены только на измерение актуального уровня умственного развития. Как справедливо отмечают авторы, резуль таты диагностики по этим методикам не вскрывают никаких детерминационных связей, а их прогностическая способность настолько неустойчива, что в каждом конкретном случае вариативность приобретает самые различные формы (вплоть до противоположных). Т ем не менее, они «успешно используются» как средства для измерения потенциала умственного развития, умственных способностей, на основе которых происходит сегрегация и селекция людей, в частности, школьников.

Возникает вопрос, каким образом можно подобрать адекватные методики, обеспечивающие качество психодиагностической деятельности? Эту труднейшую задачу оптимального выбора психометрического инструментария для реальных диагностических случаев К. Бартон предложил решать с помощью девятимерной модели, исходя из 3 критериев:

- Кто и что является предметом тестового измерения?
- Какие меры будут использованы в диагностическом процессе?
- Каким образом будет производиться измерение?

Технологически осознание сильных и слабых сторон выбранных психометрических средств происходит через ответы на вопросы, позволяющие подобрать соответствующую измерительную систему.

1. **Уровень развития:** с оответствует л и с формулированная и нструкция и сложность задач уровню развития обследуемого? Есть ли необходимость дифференцированного подхода к определению уровня развития при выборе инструментария?
2. **Состояние и ли с войство:** д олжны л и и спользуемые с редства и змерять пр изнаки постоянных свойств индивид а или измерению подлежат быстро меняющиеся признаки лабильных свойств?
3. **Нормы или экстремум:** ожидается ли, что результаты психологического обследования конкретного человека будут похожи на результаты других людей или же они будут сильно отличаться от них?
4. **Область исследования :** какая область психической реальности будет предметом исследования — признаки свойств личности, мотивация, сенсорно-перцептивная организация и т . д.? Какого рода измерения для этого необходимы?
5. **Инструментарий:** существуют ли готовые средства измерения? Насколько эти сред ства соотве тствуют т ребованиям объективности, надежности и валидности? Насколько выбранные методики резистентны по отношению ко всякого рода манипуляциям исследователя, направленным на получение «ожидаемых» резуль татов?

Насколько специалист готов к использованию данной методики (профессионально компетентен)?

6. **Сравнение со статистической нормой или исследование оптимальности состояния:** на что направлены результаты исследования? На определение места обследуемого внутри референтной группы для дальнейшего обобщения или же предполагается выявление индивидуальных особенностей психической системы?
7. **Измерительная шкала:** в какой степени используемые меры отражают качественные, а в какой степени — количественные аспекты измеряемого признака? С какой точностью они это делают? Какие статистические процедуры допускает используемая в методике измерительная шкала? (Очень важно поставить этот вопрос **перед** получением психометрических результатов, а не **после** измерения.)
8. **Количество средств измерения и оценки :** используется одно или несколько средств для изучения одного и того же признака? Являются ли они внутренними разновидностями одного измерительного средства или однопорядковыми мерами различных средств?
9. **Количество измерений:** необходимы ли повторные, многократные измерения для изучения изменений (динамики) или достаточно лишь однократного измерения?

Каждый из сформулированных К. Бартоном вопросов позволяет определить условия и возможности использования в психологическом обследовании имеющегося в арсенале специалиста измерительного инструментария. Они также формируют понимание того, что использование методик оценки индивидуального своеобразия человека требует наряду с высоким уровнем профессионализма соблюдения этических принципов работы с таким инструментарием.

Средства описания объекта психодиагностики представляют собой идеальные модели, с которыми сопоставляются реальные объекты. Они отражают в виде мысленных образов, графов, текстов или таблиц: 1) причинно-следственные взаимосвязи между особенностями в поведении человека и их потенциальными психологическими детерминантами — схемы психологической детерминации, 2) характеристики типичных состояний — психологическая симптоматология, 3) систему наиболее вероятных психологических причин отклонений — классификация признаков функционирования психической системы в норме и отклонении от нее, 4) представления о строении объекта психодиагностики — структурная организация психической системы.

Характерной особенностью средств описания объекта психодиагностики является их практическая направленность, то есть возможность использования для решения конкретных практических задач.

При этом осуществляется не просто перенос установленных наукой факторов и закономерностей психического развития, а их переструктурирование в соответствии с целями психодиагностической деятельности. Определенные данные психологической науки трансформируются специалистом относительно реального случая, превращая конкретную психодиагностическую задачу из научно-исследовательской в практическую, имеющую свой вариант решения. Так опираясь на классификацию, описывающую поведенческие признаки типичных состояний и недостатков функционирования психической системы, можно быстрее распознать причину неблагополучия и оказать необходимую помощь.

По содержанию все средства описания объекта психодиагностики можно разделить на 2 группы: феноменологические и причинные.

К феноменологическим относятся разнообразные типологии, систематизирующие описания типичных состояний, функциональных проявлений и их вероятных психологических причин, которые даются в виде списка или перечня, без отражения причинно-следственных связей между уровнями . Примером так ого описания можно считать характеристику «основных проявлений и факторов школьной дезадаптации», представленную в работе С. А. Беличевой, или типологию нарушений развития личности школьников, предложенную Н. Л. Коноваловой.

К причинным относятся схемы психологической детерминации типичных проблем. Преимущество этого вида описаний состоит в возможности достаточно компактно и наглядно отразить связи внешних проявлений проблемы со сложной иерархией внутри причинного уровня — их психологическими основаниями. Г рафический вариант схем психологической детерминации наглядно показывает не только простые линейные зависимости, но и сложные многоуровневые. Они могут существовать в различных вариантах и формах: графическая схема причинно-следственных отношений, детерминантная карта, психодиагностические таблицы.

Психодиагностические таблицы — одна из наиболее удобных форм представления причинно-следственных отношений между внешними проявлениями проблемы и ее психологическими основаниями. В них связаны воедино все элементы диагностического процесса — от анализа запроса до выдачи рекомендаций. В этом смысле они представляют собой наиболее оптимальную форму описания объекта психодиагностики (табл. 1.4).

Таблица. 1.4. Пример психодиагностической таблицы[1]

Феноменология (описание проблемы)	**Возможные психологические причины**	**Психодиагностические методики**	**Развивающие упражнения, рекомендации**
Неразвита орфографическая зоркость (не видит места, где нужно применить правило)	1. Низкий уровень саморегуляции и произвольности деятельности	Методика «Супершифр»	Упр. 36 «Притворись шпионом», 37 «Кто заменит Шерлока Холмса», 38 «Королевство без электричества»
	2. Недостаточное развитие приемов учебной деятельности (умения принять учебную задачу, самоконтроля)	1. Методика «Узор». 2. Методика «Графический диктант»	Упр. 29 «На прогулку в цифропарк», 30 «Помоги елочкам нарядиться»
	3. Маленький объем внимания, низкий уровень развития избирательности внимания	1. «Корректурная проба». 2. Методика Мюнстерберга	Упр. 31 «Магазин игрушек», 32 «Пуговицы», 39 «Заклинание на пятерку»
	4. Слабое развитие оперативной памяти	Методика «Оперативная память»	Упр. 57 «Воображильский фотоаппарат», 59 «Как дружат слова», 63 «Один взгляд, и ключ найден»
	5. Недостаточное развитие фонематического слуха	Тест различения и выбора фонем	Необходима консультация у логопеда

Психодиагностические таблицы содержат четыре раздела.

1. Феноменология (например, трудностей в учебной деятельности). В этом разделе указываются формы типичных проблем. Они могут быть сгруппированы по блокам, темам, в соответствии с категориями психологической симптоматологии, а также располагаться в порядке убывания по частоте их встречаемости.
2. Возможные психологические причины. На каждый указанный в первой колонке вид проблемы перечисляются несколько возможных,

[1] Цит. по: *Кострома С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей чтению, математике, русскому языку: Руководство психолога и педагога. М.; СПб., 2008. С. 21.

наиболее типичных для нее психологических причин, при этом перечень причин нельзя считать законченным (слишком широки и многообразны причинно-следственные связи в психодиагностике). Для каждого вида проблемы он, соответственно, заканчивается указанием на возможность других психологических причин.

3. Психодиагностические методики. Для удобства пользователя на каждую возможную психологическую причину указывается психодиагностическая методика, которая может помочь ее верифицировать.
4. Коррекционные мероприятия (рекомендации). Для каждой потенциально возможной психологической причины составляются рекомендации и/или задания и упражнения для развивающих воздействий, оказания психологической помощи.

Текст методик и коррекционных упражнений в таблицы не включается из-за ограниченного объема. Они даются в последующем описании.

Средства оптимизации принятия психодиагностических решений представляют собой формализированные алгоритмы и правила последовательных действий специалиста, способствующие вынесению адекватных диагностических суждений и построению психодиагностического заключения. Средства принятия психодиагностических решений составляют исполнительскую основу выработки диагностического решения. Они позволяют оптимизировать деятельность специалиста при сопоставлении данных, полученных на основе методик с разными теоретическими конструктами, группировании и определении их ценности, анализе степени детерминации каждого выявленного признака. Таким образом, функционал средств принятия психодиагностических решений сосредоточен на определении роли и взаимного влияния отдельных признаков в общей структуре, упорядочивании информации по определенным правилам, что в конечном итоге приводит к формулированию диагностического умозаключения.

В настоящее время наиболее распространенными средствами принятия психодиагностических решений, на основе которых в дальнейшем формулируется психологический диагноз, являются логическая модель, модель полезности ожидаемых последствий и экспертная система.

Логическая модель основана на представлениях о том, что обобщение признаков для принятия решения происходит на разных уровнях абстрагирования. Переход на более высокий уровень означает ориентировку на более обобщенный признак. М. С. Роговиным было выделено четыре возможных уровня абстрагирования диагностических

признаков: 1) конкретный уровень — опора только на элементарные признаки, часто воспринимаемые недифференцированно (например, «отсутствует интерес к учебным занятиям»); 2) уровень предметного признака — выделяется отдельная характеристика объекта (всей системы), на основе которой формируется адекватная группа признаков (например, «недостаточная концентрация внимания, слабая переключаемость и сосредоточение на предмете деятельности, в связи с чем затруднено восприятие и запоминание учебного материала»); 3) уровень абстрактного признака — выделяются несколько характеристик объекта, в своей совокупности частично отражающие сущность многомерного явления или состояния системы (например, «конфликтность учащегося связана с низким уровнем коммуникативной компетентности, повышенной возбудимостью и неустойчивостью НС»); 4) категориальный уровень — центральным основанием выступает не отдельная характеристика или их некоторая совокупность, а определенное явление (например, «аффект неадекватности», «когнитивный диссонанс», «педагогическая запущенность»).

Модель полезности ожидаемых последствий обычно используется в ситуациях, связанных с проблемой выбора одного варианта из нескольких возможных. В этом случае требуется сформулировать диагностический вопрос *как проблему выбора между альтернативами*. Модель полезности ожидаемых последствий позволяет остановиться на одном из нескольких реальных вариантов, после того как произойдет их сравнение между собой по характерным чертам (существенным признакам). Таким образом, от специалиста требуется выделить разные альтернативы и существенные признаки, ориентируясь на которые он может принять адекватное решение.

Приведем пример использования такой модели. При поступлении ребенка в школу у родителей имеется три альтернативы:

а) остаться в детском саду (дома) еще на год, продолжая заниматься подготовкой ребенка к школе;

б) отдать ребенка в общеобразовательный класс;

в) отдать ребенка в класс с углубленной подготовкой.

Выбор определяется признаками, степень важности которых зависит от особенностей семьи ребенка:

1) состояние здоровья ребенка;
2) способности ребенка;
3) желание и потребности ребенка учиться;
4) личный комфорт ребенка;

5) дополнительное обучение (музыка, спорт, танцы, рисование и т. д.);
6) возможности в отношении транспорта;
7) стоимость обучения;
8) повседневная забота (возможность помощи ребенку);
9) возможность ограничения личной свободы.

Чтобы выбрать, родители должны оценить каждую альтернативу по степени привлекательности (полезности, успешности). Для этого на первом этапе они должны взвесить (например, в баллах от 1 до 10) для себя важность каждого признака, сравнивая и выбирая между ними. Результаты этого «взвешивания» признаков составят ранговую шкалу, где присвоенное признаку количественное значение представляет собой его «весовую» характеристику при принятии решения. Затем в трех вариантах признаки оцениваются по этой же шкале — в баллах от 1 до 10. В первом, втором и третьем вариантах вес каждого признака умножается на число оценки по общему ранжированию (1 этап), а результаты суммируются. Альтернатива, получившая наибольшее число баллов, указывает на реально предпочитаемый вариант.

Такую же модель принятия решения может использовать специалист в ситуации выбора, где в качестве признаков рассматривается различное сочетание элементов психической системы. Например, в ситуации принятия решения о профильном обучении, когда необходимо учесть несколько разнородных признаков. Возможно, в ситуации массовой дифференциации учащихся эта модель представляется трудоемкой. Однако она может успешно использоваться избирательно, в тех ситуациях, когда принятие решения для конкретного ребенка неочевидно и затруднительно.

Экспертная система структурирования диагностических признаков для принятия решения содержит эмпирические законы и некоторые эвристические правила, позволяющие упорядочить количественную и качественную диагностическую информацию, обобщить ее и подвести под определенную категорию. Например, экспертная система Н. Сандберг и Л. Тайлер включает в себя три уровня диагностических заключений:

1) на *первом уровне* в качестве материала для принятия решения выступают данные, полученные в ходе психологического обследования, а основным экспертным критерием выступает наличие или отсутствие признака, например степень оценки по различным типам акцентуаций характера, позволяет сделать вывод об их выраженности (присутствии); а успешность выполнения заданий на

концентрацию внимания — дать заключение об отсутствии недостатков в его функционировании;

2) на *втором уровне* предполагается обобщение нескольких признаков вместе и создание на его основе определенного конструкта явления: упорядочивание признаков на уровне абстрактного явления, *создание психологической структуры* изучаемого *феномена*, например, если получены данные о снижении уровня развития познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления), они могут быть обобщены как задержка психического развития;
3) на *третьем уровне* поиск психологических причин того или иного явления соотносится со структурой и динамикой личности, создается рабочая модель (диагностическая карта проблемы) изучаемого случая, в которой конкретные особенности данного индивида представлены в целостности и во взаимосвязи с условиями окружающей среды и специфичностью конкретной ситуации.

Из приведенных алгоритмов работы на этапе принятия решения понятно, что основная цель разработанных моделей — помочь специалисту в упорядочивании информации по определенным правилам. Эти правила позволяют минимизировать диагностические ошибки в ходе постановки диагноза, избежать предубеждений и неправильного применения правил, скорректировать суждения, основанные на неполной, ошибочной или упрощенной информации, противостоять собственным установкам, ложным предположениям и ожиданиям, преодолеть игнорирование информации без достаточных на то оснований.

Резюме

Психологическая диагностика является специфическим видом познавательной деятельности специалиста, направленным на распознавание внутреннего состояния конкретной психической системы и отнесение выявленных особенностей ее функционирования к определенному классу психологических явлений.

Ее цель — установить систему причинно-следственных связей между внешними признаками в поведении и деятельности человека и их психологическими основаниями через процедуру соотнесения различных факторов развития и условий жизнедеятельности для оказания в случае необходимости психологической помощи.

Ядром и результатом психодиагностической деятельности выступает психологический диагноз. Как диагноз индивидуальности, бытия

личности, ее отношений с социальным окружением и обществом он позволяет понять, каким образом психическая функция связывает внешнее явление с определенной психической данностью. Ценность психологического диагноза определяется степенью участия его в разрешении проблем человека.

В сфере образования, где качество решения профессиональных задач связано с интеграцией психологического и педагогического знания, обеспечивающего осознание генезиса проблем учащихся и педагогов, психодиагностика непосредственным образом охватывает все области педагогического труда: от контроля качества учебно-воспитательного, оказания психолого-педагогической поддержки и помощи его субъектам до управления собственным поведением и классным коллективом.

На практике организация психодиагностической диагностики представляет собой процесс последовательных действий специалиста, преобразующих разнообразную информацию о возникшей проблеме (запрос) в решение — ответ о причинах, обстоятельствах и условиях ее возникновения. Специфика организации психодиагностического процесса в образовательной среде характеризуется доминированием социального контроля, полисубъектностью и комплексностью. В связи с чем успех психодиагностической деятельности в образовательной среде зависит от степени кооперации активности участников психодиагностического взаимодействия, когда психодиагностический процесс реализуется не в форме разделения труда, а в форме сознательно организованного сотрудничества.

Другим условием успешной психодиагностической деятельности выступает научно-методическое оснащение, включающее, наряду со средствами психологического измерения и оценки, инструментарий, оптимизирующий процесс выдвижения психологических гипотез, сбора и анализа анамнестической и феноменологической информации, принятия психодиагностического решения.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Ануфриев А. Ф.* Психологический диагноз: система основных понятий. М., 2003.
2. *Борытко Н. М.* Диагностическая деятельность педагога, М., 2006.
3. *Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю.* Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение. СПб., 2003.

4. *Еремкина О. В.* Формирование психодиагностической куль туры учителя в системе непрерывного педагогического образования. М., 2006.
5. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. М., 1991.
6. *Кашапов М. М.* Психология педагогического мышления. СПб. , 2000.
7. *Костромина С. Н.* Теоретико-методологические основы психодиагностической деятельности в педагогической практике. СПб., 2007.
8. Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапи и и психологического к онсультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. СПб., 2000.
8. Психодиагностика: Конспект лекций / Сост . С. Т . Посохова. М., 2004.
10. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб., 2003.

Дополнительная

1. *Абрамова Г. С.* Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург — М., 1995.
2. *Басов М. Я.* Методика психологических наблюдений над детьми. М., 1926.
3. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 1999.
4. *Венгер А. Л.* Психологическое консуль тирование и диагностика: Практическое руководство. Ч. 2. М., 2001.
5. *Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Соб. соч.: В 6 т . М., 1983. Т. 5.
6. *Даниличева Н. А.* Очерки истории школьной психодиагностики. СПб., 2004.
7. *Костромина С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей чтению, математике, русскому языку: Методическое руководство для психолога и педагога. СПб., 2007.
8. *Максимов В. Г.* Педагогическая диагностика в школе: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебн. завед. М., 2002.
9. *Молодцова Т. Д.* Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации подростков. М., 1999.
10. *Шилова Т. А.* Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. М., 1995.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Ниже представлено описание типичных трудностей в учебной деятельности и поведении учащихся. Дополните каждую диагностическую форму наиболее вероятными психологическими причинами, которые могли привести к их возникновению.

Пример

Диагностическая форма (описание проблемы)	Возможные психологические причины
Стойкая неуспеваемость по основным предметам	1. Недостатки развития волевой сферы учащегося
	2. Интеллектуальная недостаточность
	3. Индивидуально-типологические особенности (слабость НС, медленный темп деятельности)
	4. Недостатки в развитии учебных умений
Пониженная о бучаемость	1
	2
	3
	4
Интеллектуальная пассивность	1
	2
	3
	4
Низкий уровень формирования математических умений и навыков	1
	2
	3
	4
Недисциплинированность (прогулы, нарушение школьных правил, игнорирование требований учителя)	1
	2
	3
	4
Конфликтность	1
	2
	3
	4
Отверженность	1
	2
	3
	4

2. Составьте портфолио психометрического инструментария — коллекцию разработанных методик и тестов для оценки степени развития показателей различных психологических сфер (интеллектуальной сферы, сферы учебной деятельности, личностно-мотивационной сферы, сферы межличностных отношений) учащегося младшего школьного, младшего подросткового и старшего подросткового возраста. Подберите необходимые средства психологического измерения и оценивания, указывая литературный источник. Используйте для работы практикумы по общей, экспериментальной психологии и психологии развития.
3. Проанализируйте трудности в обучении и воспитании учащегося. Выделите ключевые слова, обозначающие суть противоречия. Сформулируйте проблему. Предложите схему решения проблемы по следующему плану:
   - проект беседы с родителями и педагогам (ключевые для обсуждения темы, способные расширить представления о проблеме учащегося, обозначить проблемные зоны в его жизни и развитии);
   - список возможных психологических причин, которые могли послужить детерминантами возникшего неблагополучия, с аргументацией их выбора;
   - план психологического обследования — варианты психодиагностических методик и других методов (наблюдения, интервью, экспертизы) для проверки выдвинутых гипотез и объективного выявления реально действующей причины;
   - предварительное заключение о наиболее вероятных психологических причинах возникшего неблагополучия — формулирование имплицитного психологического диагноза.

По каждому пункту представьте аргументированное обоснование выбора и принятого решения.

Проблемная ситуация № 1. Юра Т., 7 лет 1 мес., 1-й класс.

Запрос классного руководителя: сильное беспокойство вызывает поведение ребенка: мальчик всего 3 месяца в школе, а направить его в русло целенаправленной учебной деятельности до сих пор не удалось: постоянно халтурит, не хочет стараться, под различными предлогами (не успел, не могу и т. п.) отказывается выполнять задания. На уроках неусидчив, по малейшему поводу отвлекается, причем мешает этим не только себе, но и другим. Управлять Юрой очень сложно, необходимо сделать несколько замечаний, прежде чем он на них отреагирует . Что делать? При таком отношении к учебе мальчик станет «хроническим двоечником».

Проблемная ситуация № 2. Алеша П., 8 лет 9 мес., 3-й класс.

Запрос родителей (матери): До того как Алеша пошел в школу, не было никаких причин для беспокойства о его умственном развитии: речь четкая, большой словарный запас и т . д. Единственное, что огорчало, так это неловкость, с которой он обычно завязывал шнурки на ботинках. Теперь он часто и медленно пишет , а когда на уроке необходимо написать сочинение, с трудом справляется с этим заданием.

Сначала мы относились к этому спокойно: еще немного и все получится, но теперь все больше беспокоимся — вдруг у нашего мальчика что-то «не так». Стали больше воспитывать, контролировать, указывать, но постоянные нотации дома не только не помогают, а только усугубляют положение. Как помочь ребенку достичь успеха в учебе?

Раздел II

Развивающее обучение

Глава 2.1
Психология обучения

Странник шел по дороге и встретил трех людей, которые в поте лица тащили тяжелые камни в гору. Ему стало интересно, зачем и что они делают, и странник спросил первого из людей: «Что ты делаешь?». Первый человек злобно ответил ему: «Не видишь что ли, тащу камень в гору». Тогда путник решил поинтересоваться у второго: «А ты что делаешь?» Второй, тяжело вздохнув, сказал: «Зарабатываю себе на жизнь». Третий же человек счастливо улыбаясь ответил: «А я строю храм».

Притча

Основные понятия: обучение, развитие, образование, зона ближайшего развития, обратная связь в обучении.

2.1.1. Цели обучения

Каждому человеку очевидно, почему одной из самых страшных кар богов является сизифов труд. Вовсе не потому, что камни, которые Сизиф вкатывает в гору, очень тяжелы, а потому, что труд Сизифа абсолютно бессмыслен, лишен цели. Действительно, то, зачем, во имя чего каждый человек начинает какое-либо дело, в конечном счете определяет его результат. При этом чем лучше человек понимает , чего он хочет добиться, что должно быть в конце пути, тем более адекватные средства достижения цели выбираются, тем короче становится его дорога к задуманному, тем четче он может определить этапы пути и необходимые средства.

Сказанное выше можно в полной мере отнести к образованию, обучению и воспитанию. А значит , для эффективной организации этих

процессов необходимо хорошо представлять их цели, иметь четкий образ конечного результата, которого хочет достигнуть педагог в своей работе.

Любая образовательная система должна выполнять функцию социализации личности и обеспечивать ее индивидуальное развитие. В зависимости от приоритетов в существующей концепции образования какая-либо функция реализуется в большей степени, чем другая. Выбор их определяется сложившимися условиями. Изменение условий необходимо учитывать в разрабатываемых моделях обучения. Настоящее время характеризуется активными переменами в различных сферах жизни. К основным изменениям, касающимся образовательной системы, можно отнести:

- возрастание потока информации, быстрое устаревание информации и технологий в определенных областях, большое число профессий, которые находятся на стыке традиционных учебных дисциплин;
- усиление внимания к таким особенностям науки, как интеграция, системность, целостность, гуманизация знаний, умение работать в условиях наличия противоречивой информации;
- возросшее влияние герменевтики как теории и искусства понимания, ее роль в процессе познания, включающая интуитивные компоненты мышления, всего опыта личности.

В этих условиях традиционная школа, реализующая классическую («знаниецентристскую») модель образования, сложившуюся еще в конце XIX в., становится непродуктивной. Невнимание к переменам, происходящим в обществе, является одной из причин возникновения проблем в существующей системе образования, отражающих трудности общекультурного кризиса, «суть которого сводится к многократному расщеплению единого мировосприятия и миропонимания». В существующей образовательной системе преобладает аналитическая деятельность, направленность на приоритетное развитие словесно-логического мышления. Учащимся предлагается усвоить (без учета их собственных способов приобретения информации) разрозненные с ведения из разных областей знаний, которые они не всегда могут связать в систему , а значит, создать целостное представление о мире. Но именно оно, с одной стороны, является личностным приобретением ребенка, с другой — ориентиром в условиях выбора в окружающей действительности.

Решение проблем, связанных с системой образования, привело к созданию ее новой концепции, в которой образование определяется как подсистема культуры. Происходит осознание изначально единого смысла всякой деятельности, необходимости возвращения культуре ее целостности, ставится задача сохранения и развития индивидуального

мировоззрения как уникального вклада в совокупность представлений о мире. При этом в многоуровневом образовательном пространстве, включающем процессы обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации, определяющим стержнем является развитие.

Таким образом, цель образования в современной школе — создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности, для самореализации ребенка в дальнейшей жизни. Для личностно-ориентированного образования более существенной является ориентация на ценности, чем на конечные цели (главным становится вопрос «каким быть», а не «кем быть»).

Основная и очень ответственная задача школы — раскрыть индивидуальность ребенка, помочь ей проявиться, развиться, устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Потому-то и надо начинать не с отбора по способностям и даже не с формирования желаемых обществу качеств личности, а с квалифицированного педагогического изучения каждого ученика как индивидуальности. Для этого нужна не изолированная, а единая для всех, но разнородная образовательная среда, где любой ребенок мог бы проявить себя, не боясь быть отвергнутым, не принятым. И только когда особенности его индивидуального развития будут профессионально выявлены педагогом, проверены на устойчивость их проявления, можно определять дифференцированные формы его дальнейшего обучения (Якиманская И. С., 2000, с. 7–8).

Девизом, отражающим основные цели современного образования, могли бы стать слова С. Л. Рубинштейна: «Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается; он развивается, обучаясь, и, обучаясь, развивается»[1].

Понимая таким образом основные цели образования, стоит ввести некоторые основные определения.

Под **образованием** мы будем понимать специальную сферу социальной жизни людей, обеспечивающую освоение и мир ценностей культуры, сохранение и развитие цивилизованных форм жизни посредством овладения различными видами деятельности. Образование способствует становлению в отдельном индивиде социокультурных свойств, качеств, обеспечивающих ему полноценное включение в жизнь общества, самовыражение и самореализацию. При этом понятие «образованность» включает в себя не только знания (характер их приобретения), но и внутреннее побуждение к их использованию на

[1] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.

основе выработанных личностью нравственных установок, ценностей, личностных смыслов, а интуитивными критериями образованности являются самостоятельность, инициативность, креативность и гибкость мышления (Якиманская И. С., 2000, с. 24–26).

Развитие — есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Зимняя И. А., 2001, с. 126). Развитие характеризуется образованием целостных психических структур. Согласно теории умственного развития, основой становления системы определенных знаний, как подчеркивает Н. И. Чуприкова, является формирование упорядоченных психологических репрезентативных структур, характеризующих развитие ребенка.

Обучение — это взаимообусловленная деятельность учителя и ученика, в процессе которой происходит усвоение знаний, умений и навыков и формируются свойства личности (развиваются способности, интересы, ценностные ориентации, происходит становление характера и пр.) (Казанская В. Г ., 2003, с. 87). При чем указанные изменения касаются как ученика, так и учителя (в части его профессиональной деятельности). Хотелось бы подчеркнуть, что обучение включает в себя два процесса — преподавание и учение, которые имеют собственную структуру и будут рассмотрены ниже. Эти два процесса основаны на разных источниках знаний, которые надо согласовать между собой. Преподавание (педагогическая деятельность) через свое содержание задает социокультурные образцы в виде законов, правил, приемов действий, поведения, обязательных для всех. Учение есть особая индивидуальная деятельность ученика по овладению социокуль турными нормами познания. Но учение не есть прямая проекция обучения. Оно опирается, прежде всего, на субъектный опыт ученика, накопленный им не только под влиянием специально организованного обучения, но и в процессе индивидуальной жизнедеятельности, условия и источники которой у каждого свои, особые, неповторимые (Якиманская И. С., 2000, с. 16).

Субъектный опыт учащихся чрезвычайно вариативен, и он может существенно влиять на запрограммированный учителем ход усвоения материала и ожидаемые резуль таты обучения. Отрицательные эффекты влияния спонтанно накопленного ребенком опыта на его учебную работу изучены очень тщательно: интерференция житейских понятий при овладении научными, тенденция ребенка к ориентации на легко выделяемые перцептивные признаки, «наивный семантизм» и т. д. Положительные же только обозначены — выход ребенка за пределы заданной информации, самостоятельное выделение признаков

предметов, выполняющих функцию ориентирующих знаков; интуитивные решения задач, требующих включения таких образований, как «чувство языка», «чувство стиля» и т. п.

Под **обучаемостью** понимают индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе активного взаимодействия с преподавателем (Бархаев Б. П., 2007, с. 127).

2.1.2. Соотношение обучения и развития

Существует несколько точек зрения на соотношение процессов обучения и развития.

Первая принадлежит психологам-бихевиористам У. Джеймсу, К. Коффке, Э. Торндайку, Дж. Уотсону, которые считали, что обучение равно, тождественно развитию.

Позиция психологов-бихевиористов основывается на том, что любому организму полезны только те реакции, которые помогают ему приспособиться к окружающей среде. При таком подходе развитие по сути приравнивается к эффективной адаптации, которая достигается путем обучения, то есть подкрепления нужных, прежде всего поведенческих, реакций.

В теории обучения взгляды бихевиористов получили отражение в существовании «формального» обучения, направленного на формирование необходимых знаний, умений, навыков, а в качестве высшего уровня — на развитие у ребенка способности, необходимой для того, чтобы добывать новые знания. При этом важно подчеркнуть, что необходимость тех или иных знаний, умений и навыков при таком подходе определяется не самим ребенком, а внешними силами (учителем, обстоятельствами, требованиями общества и т. д.).

Вторая точка зрения на соотношение процессов обучения и развития принадлежит Жану Пиаже, который считал, что развитие создает возможности, а обучение их реализует, то есть развитие и обучение — два параллельных независимых процесса.

Развитие представлено у Пиаже таким самостоятельным и последовательным процессом, что обучение выступает скорее как вторичный, несущественный фактор, который не может что-либо серьезно изменить. Тем не менее, позднее были получены научные факты, опровергающие эту точку зрения. Среди них необходимо назвать культурные исследования Дж. Брунера, которые показали, что основным условием перехода мышления на уровень формальных операций (по Пиаже) является наличие систематического школьного обучения, а также эксперимент П. Я. Гальперина и Л. Ф. Обуховой по формированию

у дошкольников при помощи специально организованного обучения представлений о мерах и эталонах, которые характеризуют развитие мышления на уровне конкретных операций (7–10 лет).

Основные принципы обучения по Пиаже следуют из выявленных им четырех факторов, определяющих характер развития: равновесие со средой, созревание, активный опыт, социальное взаимодействие. Понимая это, необходимо (по Лефрансуа):

- предоставлять учащимся возможность для физической и умственной активности (например, ведение переписки со сверстником для развития языковых навыков);
- обеспечивать оптимальную сложность — баланс между новым и старым материалом, оптимально — формирование нового знания на основе имеющегося опыта;
- стараться понять, как думает ребенок — отвлекаясь от своего взрослого мышления, объяснять на доступных примерах, учитывая возрастные особенности мышления

Определенная концентрация воспитывающих взрослых на своей «взрослой» позиции, неспособность их встать на специфическую детскую точку зрения и рассматривать мир его (ребенка) глазами была обозначена С. В. Зайцевым[1] как феномен взрослого эгоцентризма. В наиболее общем виде формулу феномена взрослого эгоцентризма можно было бы выразить следующим образом: «Ребенок отличается от меня (взрослого) тем, что он хуже меня. А если он в чем-то не хуже меня, то он такой же как я». Для плодотворного обучения взрослый эгоцентризм должен быть преодолен учителем.

- Способствовать социальному взаимодействию в классе, это помогает изживать эгоцентричность мышления и поведения.
- Оценивать готовность ученика, его реальный уровень знаний и способностей.

Третью позицию по поводу соотношения обучения и развития высказывал Л. С. Выготский: «Обучение... не есть развитие, но правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными».

В 1930-е гг. работы Л. С . Выготского положил и начало решению проблемы соотношения обучения и развития в пользу ведущей роли обучения, которое сохраняется и до настоящего времени в традиционной системе школьного образования, хотя пути ее разрешения носили гипотетический характер и были экспериментально проверены только

[1] *Зайцев С. В.* Оценка способности воспитателей к децентрации // Вопросы психологии. 1995. № 4. С. 36–48.

в нескольких работах (Ж. К. Шиф на материале формирования научных понятий в курсе обществоведения во 2–4-х классах, эксперименты П. Я. Гальперина, Л. Ф. Обуховой и др.).

Важно отметить, что Л. С. Выготский указывал на то, что далеко не всякое обучение ведет за собой развитие, а только то, в ходе которого ребенок овладевает принципиально новыми способами взаимодействия с окружающим миром. Поэтому темпы обучения и развития могут не совпадать: «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», и наоборот, «Длительное обучение может только со временем привести к качественному сдвигу в развитии». Кроме того, Выготский подчеркивал, что обучение не только определяет развитие, но и зависит от него, опирается на актуальный уровень развития психических процессов, существующий у ребенка.

В связи с разработкой идеи опережающего характера обучения по отношению к развитию Л. С. Выготский предложил понятие зоны ближайшего развития, которая определяется мерой помощи взрослого (или любого другого человека), которая необходима ребенку для решения задач, находящихся в сфере его интеллектуальных возможностей. При этом уровень актуального развития определяется теми задачами, которые ребенок способен решить самостоятельно без посторонней помощи. Попытки определения зоны ближайшего развития были сделаны в работах З. И. Калмыковой [1], которая на материале различных предметов проводила диагностику обучаемости школьников, предлагая им новые учебные задачи и систему разноуровневых подсказок.

Исходя из сказанного выше, можно представить себе ситуацию, в которой обучение будет препятствовать, задерживать развитие. Так, используя наблюдения на уроках в начальной школе, Л. В. Занков [2] приводит достаточно много примеров обучения чтению, счету, письму, которые тормозя т развитие детей. Н апример, анализируя задание на сложение и вычитание в пределах 20, требующее «Найти ответ , в котором не хватает одной единицы до 20», он отмечает: «...слово ”думать“ имеет очень широкое значение: думает д вухлетний ребенок, думает ученый. Существуют разные виды мышления... Когда учитель предлагает найти число, в котором не хватает одной единицы до 20, то школьник, выполняя это задание, думает . Но это очень своеобразный вид мышления: ребенок думает о том, что нужно припомнить. Поскольку в задании есть слова ”не хватает одной единицы до 20“, ребенок

---

[1] *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.

[2] *Занков Л. В.* Избранные психологические труды. М., 1999. С. 583.

стремится припомнить число, которое стоит в числовом ряду перед 20, а не после. Значит, те элементы мышления, которые возбуждались на уроке, подчинены работе памяти. Они как бы обслуживают память, а главное — именно в том, чтобы припомнить нужный материал».

Приведенный пример наглядно показывает необходимость учета при организации обучения психологических механизмов присвоения социального опыта для достижения целей развития. Поэтому мы более подробно проанализируем процесс обучения, которое можно рассматривать с разных сторон.

1. Как процесс социально-психологический, в котором происходит передача информации, формируются социальные роли, позиции и установки.
2. Как процесс общения, отличающийся субъект-субъектными связями и взаимоотношениями.
3. Как процесс управления.

2.1.3. Обучение как процесс передачи информации

Обучение — процесс коммуникативный по своей природе. В ходе обучения **учитель** не только **передает ученику фактическую информацию**, но **и показывает свое отношение к ней**, влияет на восприятие ценности этой информации учеником. Рассматривая объяснение в обучении как информационный диалог , мы можем выделить в его структуре два блока.

1. Объективное содержание и организация его передачи, где рассматриваются такие параметры объяснения, как знание учителем учебного предмета, способы структурирования информации, логичность, разнообразие методических приемов, учет прошлого опыта учеников, адекватность языковых терминов (кодирование), то есть то, что обычно связывают с понятием доступности обучения.
2. Отношения, отражающие ценностно-смысловую сферу участников диалога, где можно рассматривать, прежде всего, личностный смысл излагаемого (отношение к объясняемому содержанию), а также отношение учителя к ученику , самому процессу взаимодействия и т. д.

Ученик перерабатывает полученную информацию исходя из своих индивидуальных особенностей и субъективного опыта, в который И. С. Якиманская включала следующие компоненты: 1) предметы, представления, понятия (их субъективный смысл); 2) операции,

приемы, правила выполнения действий (в том числе кодирования, декодирования информации и др.); 3) эмоционально-ценностные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы).

Схематически процесс передачи и переработки информации на уроке изображен на рис. 2.1 (по Г. М. Андреевой).

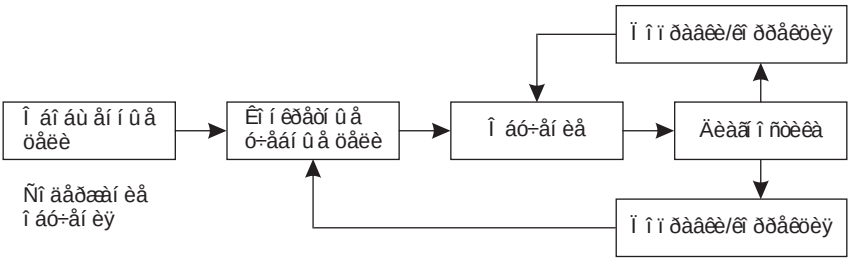


Рис. 2.1. Процесс передачи и переработки информации на уроке

Из представленной схемы вид на особая роль, которую играет обратная связь в обучении. Для точного усвоения изучаемого материала учитель должен удостовериться, что ученик правильно понимает его сообщение, что может быть сделано в виде дополнительных вопросов и заданий. Интересно, что реакция учителя на сформулированный учеником ответ вносит существенный вклад в то, какой образ учителя складывается в глазах учащихся. Исследование Т . Л. Худяковой[1] показало, что если обратная связь педагога на действия и высказывания учеников является оценочной («очень плохо», «кто еще не слушал?»), неаргументированной («неправильно, садись», «у кого другой ответ», вместо «здесь не учтен один из трех прозвучавших признаков...») и отсроченной, то у учащихся возникает тенденция относить получаемую информацию не к своему пониманию материала, а к личности учителя. Вместо того чтобы анализировать, что было неправильно понято, где ошибка, ученик видит в этой ситуации только «несправедливого, придирчивого, безразличного...» учителя.

В процессе передачи учебной информации могут возникать коммуникативные барьеры, которые препятствуют ее пониманию. Ю. С. Крижанская и В. П. Т ретьяков выделили четыре типа таких барье ров.

1. Фонетический — быстрая, невнятная речь, наличие дефектов дикции, акцента, тихий голос и т. д.

[1] *Худякова Т. Л.* Межличностная обратная связь в педагогическом общении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.

2. Семантический — разная трактовка смыслового значения слов, основанная на многозначности языка. При очевидной разности опыта, возраста, культурных предпочтений важно наличие общего языка у учителя и учеников. Например, пытаясь проиллюстрировать свою мысль, учитель привел достаточно известную фразу героя кинофильма 1950–1960-х гг ., но оказалось, что этот фильм абсолютно неизвестен учащимся.
3. Стилистический — рассогласование формы и содержания сообщения. Зачастую учителя облекают простые вещи в такую наукообразную форму, которая не позволяет ученикам понять материал.
4. Логический — отсутствие логики в сообщении, а также неприятие логики рассуждений и аргументации собеседника. Любое объяснение учебного материала изначально логически избыточно. Ориентируясь на обратную связь от учеников, учитель повторяет материал по нескольку раз (простое повторение, перекодирование в других символических системах (схемы, рисунки, модели, демонстрации опытов), переформулирование другими словами). При этом логическая структура материала остается той неизменной основой, инвариантом, который позволяет производить данные действия. Если логическая структура материала не выстроена учителем, то каждое повторение материала или ответ на вопрос просто запутывают ученика.

Доступность объяснения описывается большинством авторов через компоненты, влияющие на понимание сообщений или учебных текстов. Причем эти компоненты можно объединить в две группы: группу, которая характеризует объективную сложность учебного материала и зависит от его содержательных, структурных и стилистических характеристик, и группу, которая характеризует субъективную трудность материала и зависит от мотивационных и когнитивных особенностей учащихся. Недаром З. И. Калмыкова[1] ввела понятие обучаемости как совокупности интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (наличного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности. В реальном объяснении компоненты обеих этих групп находятся в тесном взаимодействии, ведь, с одной стороны, объективная сложность учебно-педагогической информации определяет ее субъективную трудность для усвоения, а с другой стороны, учитывая возможные субъективные трудности учащихся, учитель изменяет объективную сложность

[1] *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. М., 1975. С. 78.

сообщения, влияя на его язык, структуру и информативность. Об этом очень хорошо сказал Дж. Брунер [1]: «Не существует ничего, что трудно само по себе, просто приходится ждать, пока не будет найден соответствующий подход или соответствующий адекватный язык для выражения данного содержания».

Помимо указанного выше из работ по социальной психологии можно выделить еще несколько факторов, влияющих на характер приема и передачи информации в процессе обучения. Это — время и место сообщения (например, меняет ли учитель свое местоположение в классе во время объяснения нового материала), тип ситуации общения (по Леонтьеву А. А. — социально-ориентированные, предметно-ориентированные, личностно-ориентированные), стиль общения на уроке и др.

2.1.4. Коммуникативная сущность обучения

Обучение, прежде всего, процесс общения нескольких людей. Заключается он не только в обмене познавательной и эмоционально-оценочной информацией, но и удовлетворяет главную потребность человека — аффилиативную (принятие человека другими людьми и его страх быть отвергнутым ими). Это относится и к обучению, предполагающему общение учеников с педагогами благодаря изучению определенного предмета. Учащиеся и учителя выступают как активные субъекты своей деятельности и взаимно влияют друг на друга через преподаваемый предмет.

Поэтому для эффективного обучения нужна адекватная коммуникативная среда, в которой у ученика есть право на ошибку, собственное мнение и сомнение, в которой такое поведение не приведет к его отвержению учителем и классом. По сути, любое задание, данное ученику на уроке, несет в себе два сообщения — о содержании задачи, ее предметной сути и о поведении ученика, которое ожидается учителем.

В своих исследованиях Г. А. Цукерман показала, что понимание детьми ожиданий учителя определяется тем, как они видят распределение обязанностей между партнерами по взаимодействию на уроке. «Если взрослый приглашает меня к игре, то условия задачи предполагают условность игрового взаимодействия, то есть можно делать все понарошку, как будто...», «Если взрослый предлагает мне образец для подражания, то в задании он ожидает от меня либо демонстрации прежних

[1] Цит. по *Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе. М.: Из-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959, с. 103.

образцов действия, либо точного воспроизведения новых...», «Если взрослый приглашает меня к решению проблемы, то надо предлагать свои решения...» и т. д. При этом если взрослая информация систематически опережает детский запрос информации, дети «разучиваются» спрашивать, снижается их познавательная активность. Учитель как бы фиксирует за собой роль образца поведения, носителя правил и истин. В итоге мы получаем типичную картину урока. Учитель: «Сегодня мы познакомились с... Какие есть вопросы?» Ученики — молчание.

Чтобы развить тенденцию ребенка к самостоятельному взаимодействию с учителем и придать ей форму учебного сотрудничества, направить на учебное содержание, необходимо буквально перевернуть привычные школьные отношения и вместо ученика, хорошо отвечающего на вопросы учителя, воспитывать того, кто хорошо спрашивает.

Эксперимент[1]. Взрослый просил второклассников распределить данный ему материал на два класса — А и Б. Но в реальности материал содержал еще два класса: и А и Б, ни А ни Б, относительно действий с которыми ребенок не получал никаких инструкций. Первая группа заданий строилась на дошкольном перцептивном материале. Ребенка просили выделить «все красное» и «все зеленое», а тринадцать картинок, которые ему показывали, изображали, к примеру, зеленый лист (А), красную рубашку (Б), клетчатую красно-зеленую скатерть (и А и Б), синюю чашку (ни А ни Б). Вторая группа заданий строилась по тому же принципу, но на школьном материале русского языка. Надо было разделить слова на две группы, которые подходили под одно или под второе правило. При этом в списке были слова, которые подходили под оба правила, и были слова, которые не подходили ни под одно из двух правил.

В результате было выявлено три способа доопределения детьми условий поставленной взрослыми задачи:

1. Ребенок действует на свой страх и риск, принимая самостоятельные решения там, где он не получил от взрослого надлежащих указаний, но где логика сама подсказывает нужные пути (например, откладывает карточку с синей чашкой со словами «Это никуда не годится»).
2. Ребенок пробует примирить логику задачи, требующей выхода за рамки полученной инструкции, и саму инструкцию: он напрямую просит взрослого доопределить задачу . (например, беря карточку с синей чашкой говорит «Эта никуда не подходит. Мне создать новую кучку?»).
3. Ребенок пунктуально выполняет инструкцию взрослого, а в зоне неопределенности, относительно которой не дана инструкция, продолжает действовать согласно полученным указаниям, даже если приходит

[1] *Цукерман Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться? М. — Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. С. 27–29.

к абсурдным резуль татам (например, долго смотрит на синюю чашку и, наконец, говорит «да она же немного зеленоватая»).

В ходе эксперимента в обоих заданиях самой многочисленной оказалась группа детей, которые обратились с вопросами к взрослому , то есть проявили собственную активность (более 50%). Остальные разделились примерно на две равные части. Вероятно,за разными стратегиями действия в неопределенной ситуации стоят разные способы доопределения требований взрослого, его ожиданий. К сожалению, достаточно большой процент учащихся склонен интерпретировать ситуацию не как задачу на мышление, а как задачу на «послушание». При авторитарном преподавании доля таких детей при решении задачи на школьном материале может резко возрасти.

Н. Г. Казанская также показала влияние выбираемых учителем методов обучения на характер работы учащихся, анализируя их коммуникативную природу. Исходя из того, что умственные действия, по Л. С. Выготскому, формируются при участии другого человека, то есть через организацию общения на уроке, она выделила четыре пары методов (метод преподавания — метод учения).

1. **Информационно-сообщающий (метод преподавания)**

Учитель рассказывает материал так, чтобы его слушали и слышали. Коммуникативная задача — удерживать внимание учащихся вербальными и невербальными средствами.

Исполнительский (метод учения)

Ученики внимательно слушают учителя, запоминают факты, следят за его логикой, рассматривают учебные пособия, следят за ответами одноклассников, исправляют ошибки. Их умственные действия — мнемические, перцептивные, вербальные, мыслительные (припоминание фактов, анализ, доказательство и т. д.).

2. **Объяснительный (метод преподавания)**

Учитель добивается возникновения диалога, задает риторические вопросы, к изложению материала привлекаются ученики.

Репродуктивный (метод учения)

Учащиеся принимают логику изложения, включаются в диалог с учителем и одноклассниками. Они репродуцируют логику научного открытия, восстанавливают ход событий, связанный с этим. К ранее указанным умственным действиям добавляются действия воображения.

3. **Стимулирующий (метод преподавания)**

Учитель сообщает новое в форме диалога, который возможен на основе вопросов, которые он готовит заранее. Вопрос вовлекает учащихся в диалог, если есть:

- заинтересованность всех в теме нового материала;
- общность языковых средств;
- некоторое различие точек зрения.

Педагог учит детей выслушивать чужое мнение, оспаривать его, видеть последствия сделанных выводов.

Частично-поисковый (метод учения)

Ученик использует свой опыт, чтобы разрешить поставленные проблемные вопросы. Пытается обосновать сообщенные учителем научные данные. Помогает учителю обосновать гипотезу и доказать ее. Частично открывает принцип действия.

4. **Побуждающий (метод преподавания)**

Взаимодействие с учащимися происходит в диалоге, но деятельность выстраивается как проблемная ситуация. У читель выступает в роли организатора, советчика, помощника, поощряет самостоятельный поиск решения, одобряет , выделяет лидеров, помогает работать в группах.

Поисковый (метод учения)

Учащиеся перенимают некоторые функции учителя: распределяют роли организаторов поиска, теоретиков, практиков и т . д. Учатся общаться друг с другом, вести коллективный поиск решения. Сами ставят проблемы, выдвигают и доказывают гипотезы.

Другим важным моментом в создании эффективной коммуникативной среды в процессе обучения является обеспечение однопредметности сотрудничества учителя и ученика (термин введен Г. А. Цукерман[1] на основе работ В. В. Давыдова) — одинаковое понимание цели, предмета и сути совместных действий на уроке. «Вводя термин “однопредметное взаимодействие ребенка и взрослого”, сразу оговорим его относительность. Речь в принципе не должна идти о полном совпадении предметов деятельности ученика и учителя. Напротив, мы полагаем, что учебное сотрудничество ребенка и взрослого становится продуктивным лишь в случае частичной однопредметности их взаимодействия. Взрослый реально строит общий с ребенком предмет сотрудничества лишь в том случае, если он постоянно удерживает особенности детской точки зрения и на предмет, и на учителя как на самый существенный для ребенка компонент учебной ситуации» (Цукерман Г. А., 2000, с. 44).

Возрастные особенности осмысления ребенком явлений окружающего мира проявляются в специфически детской интерпретации

---

[1] *Цукерман Г. А.* Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 41–49.

учебного материала и учебной ситуации в целом, которая может существенно отличаться от интерпретации взрослого. Если каждый из участников выделяет в ситуации свой собственный предмет и рассматривает через него действия партнера, то их совместная деятельность превращается в совокупность параллельных деятельностей. Они действуют рядом, но не вместе, исчезает подлинное сотрудничество. В силу разницы представлений учителя и ученика однопредметность сотрудничества всегда частична.

Педагог, желающий строить с ребенком однопредметное сотрудничество, должен стремиться и уметь *слушать и слышать* его, то есть децентрироваться от собственной позиции, вставать на точку зрения ребенка (учитывать его субъектный опыт) и координировать ее в целях организации процесса учения со своей собственной точкой зрения. Причем чем младше ребенок, тем в большей степени должна проявляться педагогическая децентрация. Для этого нужна специальная работа по выявлению существующих позиций, точек зрения всех участников взаимодействия и уже потом их координация. Этому способствуют поисковые, нерепродуктивные задачи.

Усилия по созданию и удержанию однопредметного сотрудничества должны быть двусторонними — ученик должен быть сам инициативен в построении совместных действий с учителем.

Урок родного языка в 1-м классе. Идет работа по звуковому анализу, буквы еще не вводились[1].

Учитель. Сколько звуков в слове пять? Посчитайте звуки и покажите мне ответ пальчиками.

Одни дети поднимают три пальца, другие — четыре, третьи — пять. Учитель фиксирует на доске все три ответа и просит сторонников каждой точки зрения доказать свою правоту.

Учитель. Ваня, докажи нам, что пять — это правильный ответ на мой вопрос.

Ваня (считает, загибая пальцы). Раз, два, три, четыре, пять.

Учитель. Ребята, хорошо Ваня считает до пяти?

Дети. Он хорошо считал.

Учитель. Мне тоже понравилось, как Ваня считал. А вы заметили, что считал Ваня?

Дети. Пальцы.

---

[1] Диагностическая задача разработана Е. А. Бугрименко (Эльконин Д. Б., Венгер А. Л. 1988. С. 73–77).

Учитель (фиксирует на доске ответ и поясняет). Я пишу: Ваня хорошо считал пальцы. Рита, у тебя получился ответ «четыре». Докажи нам, что ты права. Посчитай в слух.

Рита. Пэ, я, тэ, мягкий знак. (Эта девочка уже умеет писать, но путает буквы и звуки. Учитель одобряет ответ Риты, фиксирует на доске и дает пояснения для всех.)

Учитель. Рита уже умеет писать. Она правильно назвала все буквы в слове пять. Я записала ее ответ. Давайте вместе посчитаем буквы (дети хором считают).

Учитель. У Феди получился ответ «три». Федя, докажи всем, что ты тоже прав. Посчитай вслух.

Федя. П'-а-т' (ответ Феди учитель тоже фиксирует на доске, обозначая звуки привычными значками гласных и согласных. Класс хором повторяет звуки и пересчитывает их).

Учитель. Видите, все посчитали правильно. Все научились считать. Но почему получились разные ответы?

Тимоша. Три звука, четыре буквы, пять пальцев.

Учитель. Видите, все считали разное. А теперь самое трудное. Что же я просила посчитать? Слушайте мой первый вопрос: «Сколько звуков в слове пять?»

Материализуя разные точки зрения, учитель помог классу решить сразу четыре задачи: 1) потренироваться в звуковом анализе; 2) увидеть разницу между буквами и звуками; 3) уловить разницу значения и звучания слов, что является важным для детей наивным, натуральным языковым сознанием; 4) зафиксировать разрыв взаимопонимания, ситуацию открытой разнопредметности. Он показал детям саму возможность разговора «про разное», когда требуется прояснить нужное, задать вопрос партнеру по общению.

2.1.5. Управление процессом обучения

Ряд психологов (Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф., Раев А. И., Якунин В. А. и др.) рассматривают **обучение как управление**, направленное на оптимизацию и упорядочивание процессов и состояний, протекающих в педагогической системе. При этом данная система характеризуется сложностью и динамичностью.

Применительно к педагогическим системам функции управления наполняются специфическим содержанием. Так, целеполагание выступает как процесс проектирования личности обучаемого или формирования будущего специалиста (для высшей школы). Содержание обучения и воспитания составляет информационную основу

управления в педагогических системах. Педагогическое прогнозирование заключается в предсказании ближних и дальних психологических результатов обучения в определенных условиях его осуществления. Педагогические решения направлены на выбор оптимальных способов индивидуального и коллективного влияния на личность. Организация исполнения связана с реализацией учебно-воспитательных планов, программ и педагогических решений. Коммуникации в обучении представляют собой различные формы и способы взаимодействия участников учебного процесса. Контроль предполагает оценку фактических результатов обучения и воспитания в разные интервалы времени. Коррекция означает устранение нежелательных отклонений и изменений в психике и поведении участников учебного процесса.

Все указанные составные элементы управления образуют единую функциональную систему обучения, в которой системообразующим фактором являются цели обучения и воспитания.

Рассмотрение обучения как частного вида управления не вызывает серьезных возражений и разногласий. Отсутствие единства взглядов разных авторов обнаруживается тогда, когда речь идет об определении объекта управления в этой системе и определении путей воздействия на него.

По мнению Н. Ф. Талызиной, в обучении управлению подвергается познавательная деятельность учащихся в целом, а не отдельные акты поведения или функции, как утверждали бихевиористы. То есть управление процессом обучения есть управление процессом усвоения определенных видов деятельности. Для его реализации согласно общей теории управления необходимо располагать следующими данными о познавательной деятельности:

1. Знать систему независимых характеристик (переменных). Это требуется как для определения содержания информации, которую необходимо получать по каналу обратной связи, так и для оказания корректирующих воздействий на управляемый процесс.
2. Располагать сведениями об основных переходящих состояниях (основных этапах) управляемого процесса и последовательности их прохождения. Знание этого позволяет создать программу управления.

Этим требованиям полностью отвечает теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Он поставил перед обучением принципиально новые задачи:

- описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию;

- создать условия для формирования этих свойств;
- разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью действия и избегания ошибок.

П. Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки («штурманская карта» по терминологии автора), вторая часть — исполнительная. Важнейшей характеристикой выполняемых действий является их **разумность**.

Этапы формирования умственных действий

1. Актуализация соответствующей мотивации учения.

2. Осознание схемы ориентировочной основы деятельности (ООД) — учащиеся предварительно знакомятся с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентировочных, исполнительных и контрольных действий.

3. Выполнение действия во внешней форме — материальной или материализованной, то есть с помощью моделей, схем, чертежей и т. д. На этом этапе от учащихся требуется рассказать о совершаемых ими операциях и их особенностях.

4. Этап «внешней» речи, когда действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря речевому (устному или письменному) оформлению и отрыву от материализованных средств.

5. Этап «внутренней речи», на котором действие приобретает умственную форму.

6. Выполнение действия в умственном плане (интериоризация действия).

Достоинством технологии поэтапного формирования умственных действий является создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

По мнению Ю. Н. Кулюткина, осуществляемое учителем управление должно учитывать не только особенности личности учителя, но и внутренний мир и активность учащихся, а значит, должно иметь рефлексивный характер. Суть рефлексивного управления состоит в том, что это управление процессами управления, которые осуществляет ученик, ведь исходная цель обучения — развитие самого ученика в процессе его собственной активной деятельности.

Для оптимизации процесса управления обучением учителю необходима информация, которая должна обладать такими свойствами, как

релевантность, адекватность, объективность, полнота, точность, структурированность, специфичность, доступность,своевременность и непрерывность. По нашему мнению, такие требования, как адекватность — степень, в которой субъективная модель процесса обучения, сложившаяся у учителя, отражает реальную обстановку и ситуацию обучения, и своевременность поступления информации, являются ключевыми.

Резюме

Основной целью образования в современной школе является создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности, для самореализации ребенка в дальнейшей жизни. Для реализации этой цели обучения, с одной стороны, нужно учитывать наличный уровень психологического развития учащегося, а с другой стороны, идти с опережением, в зоне его ближайшего развития.

Обучение — это взаимообусловленная деятельность ученика и учителя, включающая в себя два процесса — преподавание и учение. В ходе обучения происходят изменения как в личности, знаниях и умениях учащегося, так и в личности, профессиональных знаниях и умениях учителя.

Обучение можно рассматривать с нескольких позиций. Во-первых, как процесс передачи информации, в котором ключевую роль играет обратная связь от учащихся. Во-вторых, как процесс общения (активность ребенка в инициации учебного сотрудничества со взрослым, однопредметность учебного сотрудничества). В-третьих, как процесс управления, направленный на оптимизацию функционирования педагогической системы, имеющий рефлексивный характер.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 2001.
2. *Кулюткин Ю. Н.* Ценностно-смысловые ориентиры современного образования. СПб., 2003.
3. *Цукерман Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига, 2000.
4. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000.

5. *Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб., 2000.

Дополнительная

1. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
2. *Крижанская Ю. С., Третьяков В. П.* Грамматика общения. М., 1999.
3. Мышление учителя (личностные механизмы и понятийный аппарат)/ Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990.
4. *Недоспасова В. А.* Обучение и психическое развитие. Душанбе, 1998.
5. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. М., 1996.
6. *Чуприкова Н. И.* Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что такое личностно-ориентированное образование? Каковы основные цели образования в современном обществе? Как они изменились по сравнению с началом XX в.? С чем это связано?
2. Какой и з пе речисленных н иже о тветов в ы и зберете д ля х арактеристики взаимоотношения обучения и развития[1]? Свой ответ обоснуйте.
   1. Развитие всецело зависит от обучения. Каково обучение — таково и развитие.
   2. Обучение предопределяется развитием. У ровень развития обусловливает характер и содержание обучения. Но обучение не влияет на развитие.
   3. Развитие и обучение — процессы, протекающие параллельно, вне всякой связи друг с другом. Обучение не может ни ускорить, ни замедлить развитие. Развитие не ставит никаких границ обучению.
   4. Обучение должно следовать за развитием. Обучение не опережает развитие.
   5. Правильного ответа нет.
3. Как вы понимаете требования релевантности, адекватности, объективности, полноты, точности, структурированности, специфичности, доступности, своевременности и непрерывности информации, необходимой для управления процессом обучения.

---

[1] *Грузнова Т. А., Краева Л. И., Мартынец Н. Д.* Педагогические задачи, педагогические ситуации и задания: Учебное пособие. Сыктывкар, 1997.

4. Проанализируйте эпизод сотрудничества учителя и ученика на уроке. Что способствует проявлению активности ученика?

   Учитель. Потренируемся в определении падежа имен существительных. Я н азываю с лово, в ы п однимаете к арточку с н азванием п адежа. Мимоза... До кажите, ч то и менительный... С пасибо. С ледующее слово — гладиолус... Боря, почему ты не можешь определить падеж слова «гладиолус»? (Боря поднял карточку со знаком вопроса.)

   Боря. Потому, что Вы не сказали, из какого предложения это слово: «Я вырастил гладиолус» или «У меня расцвел гладиолус».

5. Какую роль играет обратная связь в обучении? Приведите примеры из своего опыта.
6. Проанализируйте х арактер в заимодействия и с труктурирования учебного материала на описанном ниже уроке. Отметь те удачные и неудачные моменты.

   Класс разбивается на три команды. У читель предлагает ученикам первой команды начертить в тетрадях произвольные пятиугольники, второй — шестиугольники, третьей — семиугольники и с помощью транспортира найти градусную меру каждого внутреннего угла, а потом определить их сумму. Результаты измерений каждая команда записывает на доске и вычисляет среднее $S_{\text{пятиугольников}} = 540°$, $S_{\text{шестиугольников}} = 720°$, $S_{\text{семиугольников}} = 900°$.

   Учащиеся убеждаются, что измерение дает примерную сумму , появляется идея вывести и обосновать теоретически формулу , которая даст возможность найти сумму внутренних углов любого n-угольника.

   Сначала, используя изображения многоугольников на доске, учитель стремится подвести учащихся к обобщениям: в n-угольнике можно провести $(n - 3) \times (n / 2)$ диагоналей, где n — число сторон. Через одну вершину n-угольника можно провести $n - 3$ диагонали. Поэтому разбивая n-угольник на треугольники с помощью диагоналей, проведенных из одной вершины, всегда останавливаются на$n - 3$ шаге. К этому обобщению школьники приходят с помощью индуктивных рассуждений и вопросов учителю, а затем самостоятельно в группах дорабатывают формулу суммы внутренних углов n-угольника.

Глава 2.2
Модели научения и характеристика механизмов присвоения опыта

Опыт — дитя мысли, а мысль — дитя действия.

Б. Дизраэли

Три пути человека, чтобы разумно поступать: первый, самый благородный, — размышление, второй, самый легкий, — подражание, третий, самый горький, — опыт.

Конфуций

Основные понятия: научение, классическое обусловливание, оперантное научение, подкрепление, наказание, научение в наблюдении, косвенное подкрепление, самоподкрепление, метакогнитивные процессы.

Научение — это процесс и результат приобретения индивидуального опыта, который выражается в стабильном изменении поведения, которое не связано с усталостью, биологическими процессами в организме, лекарственными средствами, травмами или болезнями (Лефрансуа Г., 2003, с. 90). Моторное научение — научение действиям, включенным в мускульную координацию и физические умения. Аффективное научение — изменение в отношениях или эмоциях. Когнитивное научение — научение, касающееся в первую очередь получения информации, стратегий обработки информации, процессов принятия решений и логического мышления.

В отличие от целенаправленного учения, научение может возникать в процессе любой деятельности. Например, ребенок, играя, может запомнить стихотворение-считалку или, наблюдая много лет , как мама варит свой фирменный суп, дочка усваивает его рецепт. Описывая различные модели научения, авторы пытаются раскрыть механизмы передачи и присвоения опыта человеком.

2.2.1. Ассоциативная модель научения

В ассоциативной модели научения закономерности изменения поведения объясняются при помощи связей между ситуациями и их последствиями. Изменяя ситуацию, мы можем изменить поведение, которое является условным рефлексом на нее. Таким образом, управляя обстоятельствами, можно контролировать поведение. По мнению бихевиористов, учеников нужно учить использовать связи и зависимости результатов от обстоятельств, то есть ученики учатся осуществлять определенный вид поведения при каких-то конкретных условиях. Значит, контроль над процессом учения лежит вне ученика.

Ассоциативное научение — простой тип научения, при котором одно событие становится ассоциированным с другим в результате прошлого опыта. Классическое и оперантное обусловливание — формы ассоциативного научения.

Классическое обусловливание

Классическое обусловливание — подразумевает выработку условного рефлекса. В 1927 г. русский физиолог И. П. Павлов проводил эксперименты на собаках. Он наблюдал рефлекторное выделение слюны, как только голодным животным показывали пищу. Пища — это безусловный раздражитель, а слюноотделение — безусловная реакция. Прежде чем давать пищу собаке, Павлов звонил в колокол. Через некоторое время у собаки слюна выделялась уже на звук, даже если не показывали пищу. У животного установилась связь между безусловным раздражителем (пищей) и условным (звуком колокола). Такой подход к учению называется **классическим обусловливанием**. Слюноотделение на звук называют условной реакцией (рефлексом). Рефлекс может угасать, если затем постоянно давать животному звук без пищи.

Павлов показал, что обучение имеет место, когда объект опыта устанавливает связь между раздражителями и ответными реакциями. Он доказал, что обучение может быть вызвано внешними событиями и что мы можем изменять объем выученного, меняя природу обстоятельств обучения.

Подобное мы можем наблюдать в классе, когда, например, учитель успокаивает учеников, стуча линейкой по столу . Через некоторое время, как только он берет линейку, дети начинают успокаиваться, так как у них вырабатывается условный рефлекс на вид линейки в руке учителя. Таким образом может складываться система невербальных коммуникативных кодов и паттернов поведения, которую педагог может использовать для управления процессом обучения.

Со временем нейтральный (условный) стимул (например, класс, где проходят уроки математики) начинает вызывать ту же условную реакцию (например, дискомфорт, неприязнь, страх), которую вызывал первый (безусловный) (например, недружелюбный учитель с резким голосом и скрипучим мелом) стимул.

Классическое обусловливание особен но часто работает в сфере формирования эмоциональных реакций на школьные предметы и отдельных учителей. Поэтому учителям:

- необходимо делать все возможное для увеличения частоты, заметности и мощности положительных безусловных стимулов в классной комнате (тепло, удобство рабочего места, свежий воздух, приятные з апахи, о тсутствие р езких н еприятных з вуков и т. д.);
- надо стремиться понизить негативные аспекты ученичества, снижая количество и мощность негативных безусловных стимулов в классе.

Научение методом проб и ошибок

В 1911 г. американский психолог Э. Т орндайк начал серию экспериментов по изучению поведения кошек в «проблемном ящике». Ящик представлял собой клетку с дверцей, которая запиралась на задвижку. В клетку помещали голодную кошку, а снаружи у клетки ставили миску с едой. Кошка металась по клетке и через некоторое время случайно ударяла лапой по задвижке, дверь клетки открывалась, и кошка могла свободно достать пищу. Тогда кошку снова сажали в клетку и запирали. Каждый раз после этого кошка все быстрее подходила к задвижке и выбиралась из клетки. В конце концов кошка научилась сразу же отодвигать задвижку и выходить из клетки.

Торндайк заметил, что полученный в ходе эксперимента резуль тат влияет на тенденцию к запоминанию. Склонность к действиям, которые не ведут к выходу из клетки, сходит на нет , они как бы стирались в памяти через определенное количество неудачных попыток. Те же действия, которые ведут к успеху, после ряда попыток укоренялись.

Такой способ научения получил название — **метод проб и ошибок** — обучение, основанное на повторении тех реакций, которые ведут к успеху. Сам Торндайк предпочитал называть его методом проб и случайного успеха.

Принцип запоминания или забывания ответных реакций был сформулирован им в виде **закона эффекта**: «Любое действие, вызывающее удовлетворение, ассоциируется с данной ситуацией так, что когда ситуация возникает вновь, появление этого действия становится

более вероятным, чем прежде. Напротив, любое действие, вызывающее дискомфорт, отделяется от данной ситуации так, что когда она возникает вновь, появление этого действия становится менее вероятным». Кратко: «Последствия поведения определяют вероятность его повторения».

Кроме того, Э. Торндайк сформулировал еще несколько законов научения.

Закон готовности — научение определенным реакциям более или менее вероятно, в зависимости от готовности учащегося (имеется в виду уровень развития, мотивация, предшествующее научение и т. д.). Если бы в эксперименте Торндайка кошка была сыта, вряд ли она прилагала бы такие усилия, чтобы открыть клетку.

Закон доминирования элементов — люди склонны реагировать на наиболее заметные, доминирующие элементы стимульной ситуации.

Закон реакции по аналогии — это реакции, которые проявляются вследствие сходства между двумя стимульными ситуациями. Этот закон объясняет явление переноса в обучении.

Закон упражнения, или закон приучения и отучения, — чем чаще действие или реакция используются в данной ситуации, тем сильнее ассоциативная связь между действием и ситуацией. Позже, в 1930 г., Торндайк скорректировал его в результате экспериментальной работы с людьми, которая показала, что само по себе повторение не ведет к эффективному научению. Оказалось, что реакция на стимул обусловлена также силой и длительностью стимульного воздействия, а также характером понимания целостной структуры ситуации (когнитивной карты или гештальта).

Оперантное научение

В основе поведенческого подхода к учению лежат, прежде всего, труды Б. Ф. Скиннера. Этот подход называется теорией подкрепления. Скиннер считал, что человеческое поведение можно создать и осуществлять контроль за ним. Учитель может **«управлять» поведением учащегося «по обстоятельствам»**, выборочно давая ему (в зависимости от поведения учащегося) какое-то подкрепление.

Скиннер назвал основной тип учения **оперантным научением**. Это научение означает научение вести себя каким-то определенным образом исходя из последствий поведения (например, поднятие руки в классе — удачный ответ). Поведение, за которым следуют положительные последствия, возникает чаще и становится более вероятным.

Принцип подкрепления является дальнейшим развитием торндайковского закона эффекта.

Чем отличается классическое обусловливание, предложенное Павловым, от оперантного научения? В оперантном научении причиной поведения является то, что за ним последует — подкрепление, а не какой-то автоматический или узнанный раздражитель, который предшествует поведению как в классическом обусловливании.

Однако существует стимул, который может служить для оперантного научения как сигнал или подсказка. Т ак, учитель может подсказать учащимся, как им нужно себя вести, если они хотят получить подкрепляющий стимул. Скиннер назвал эту подсказку **дискриминантным стимулом** (рис. 2.2).

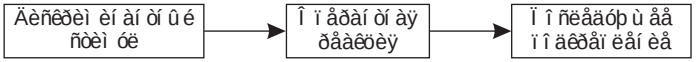


Рис. 2.2. Дискриминантный стимул

Например, когда учитель говорит ученикам, что если они хотят что-то сказать, надо ждать, пока он не спросит, есть ли у них вопрос, а только потом поднимать руку, то такое наставление служит дискриминантным стимулом. Когда все происходит так, как «задал» учитель, то он хвалит учеников, дает им слово, а если кто-то делает что-то не так, то подкрепления не следует.

Подкрепление во многом определяет поведение. Если чья-то деятельность имеет не так уж много шансов на успех и существуют действия, ведущие к успеху более легким путем, то первая деятельность постепенно сходит на нет. Вот почему учителя предпочитают прилагать свои усилия к обучению тех учеников, которых легче учить. Ведь успех в деятельности уже сам по себе есть подкрепление. При этом некоторые люди считают успехом решение более сложных задач.

Действия человека подкрепляются не только такими первичными стимулами, как пища, но и уважением других людей, ценностями и установками, задаваемыми в обществе в качестве желаемых. Социальное воздействие начиная с детства определяет усвоение таких абстрактных понятий, как уважение, честность, вежливость, терпимость и доброта. Для людей, ценящих эти качества, внутренняя удовлетворенность от следования им и будет вознаграждением.

Реальный подкрепитель — это сложный сплав конкретной стимуляции окружением, символической стимуляции другими людьми и потока внутренних ассоциаций. Следовательно, подкрепление — это сложный и гибкий инструмент, который всегда индивидуален.

На этом основан **принцип Дэвида Премарка** — дети учатся делать то, что они не очень любят делать, например чтение или заучивание наизусть, если в результате этого они получают разрешение делать то, что им нравится, например играть. Деятельность, которая нравится больше, становится наградой. Наилучшая стратегия — спросить, что ребенок хотел бы получить в качестве награды за неинтересную работу Поэтому необходимо использовать индивидуальные подкрепляющие стимулы или стимулы, ценные для всей учебной группы. Например, «Если вы будете активно работать на уроке, я отпущу вас раньше на перемену». Награда только в том случае будет наградой, если ее такой ощущает ученик. К сожалению, преподаватели практически не используют этот принцип. Обычно они подкрепляют негативное поведение учащихся, бурно на него реагируя.

Типы подкрепляющих стимулов

1. Первичные (пища, защита) имеют врожденную ценность и вторичные (похвала, деньги, внимание) — формируются как подкрепление прижизненно.
2. Положительные (то, к чему люди стремятся) и отрицательные (то, чего избегают). Нельзя путать отрицательное подкрепление с наказанием, так как наказание — это наступление неприятного для человека послед ствия (например, запрет смотреть телевизор, удаление из класса), а отрицательное подкрепление — это возможность ограничить негативные последствия или избежать их. В исследованиях, посвященных обучению животных, в качестве отрицательного подкрепления использовалось спасение от яркого света или электрошока, возможность избежать их. Для этого животное должно было нажать на соответствующую кнопку. Ребенок может выполнять надоевшую работу, чтобы избежать недовольства родителей; родители уступают ребенку, чтобы избежать его плача или агрессии.

   Убрать ребенка из ситуации, которая для него неприятна, не является наказанием. Фактически — это негативное подкрепление и поэтому укрепляет поведение, приведшее к его появлению. Т ак, удаление из класса эффективно только в том случае, если ребенок хочет остаться в классе.

Подкрепления, которые чаще всего используются в классе

1. Социальные подкрепления — желаемые впечатления от взаимодействия с другими людьми (внимание, похвала, одобрение родителей, сверстников, фразы типа «хорошая работа», проявление уважения).

2. Символические подкрепления — вещи, которые можно обменять на другие или превратить в другие (жетоны, звездочки, что-то вроде набранных очков, деньги).
3. Подкрепления, связанные с деятельностью, — то, что хочется (нравится) делать, например пойти поиграть, сделать перерыв, стать старостой, отправиться за город, получить разрешение пользоваться компьютером.

Для того чтобы обучение имело место, подкрепление должно даваться каждый раз, когда возникает нужное поведение, то есть оно должно быть регулярным. Если подкрепление отсутствует, приобретенное поведение перестает осуществляться, угасает.

Скиннер сформулировал закон подкрепления — реакция, подкрепляемая только частью времени, будет угасать дольше, чем реакция, получающая подкрепление постоянно. Одним из типичных примеров этого является борьба с капризами маленьких детей, которые хотят, чтобы родители что-то купили им в магазине. Если родители всегда отказываются следовать требованиям детей, несмотря на плач и крик, через некоторое время такое поведение пропадает. Если же родители ведут себя непоследовательно и иногда идут на поводу у ребенка, покупая требуемое, такое поведение закрепляется.

Описанные Скиннером закономерности подкрепления дают ключ для создания программ модификации поведения учащихся, и в частности работы с проблемами дисциплины на уроках. Стоит придерживаться **стратегии эффективного руководства классом**.

1. Ясно определить правила, которым необходимо следовать. Обсудить их с детьми и сформулировать санкции, которые будут применены при систематическом нарушении правил. Нужно, чтобы санкции были соразмерны проступку, выполнимы и не закрывали ученику путь к изменению поведения. Например, если ребенок намусорил в классе, он должен убрать за собой.
2. Сосредоточить внимание на том, чтобы подкреплять или хвалить желаемое поведение, которое является важным для развития социальных и познавательных навыков. У чителя должны тут же замечать, когда дети ведут себя хорошо, а не ждать, когда они поведут себя плохо. Реакция учителя должна быть конкретной, они должны хвалить поведение, а не самих учеников.
3. Важно, чтобы награждалось каждое улучшение, а не просто конечный или наивысший результат деятельности. Похвала должна использоваться как метод формирования поведения.

4. Игнорирование нарушений поведения, не ведущих к нанесению увечий. Если у какого-то ученика упорно сохраняется проблема с поведением, это означает, что кто-то невольно подкрепляет такое поведение. «Замечание» ученику — это подкрепление вниманием нежелательного поведения. Чем больше учитель делает замечаний, тем более вероятным становится поведение, вызывающее замечания, а это ведет к новым замечаниям со стороны учителя. Получается порочный круг.
5. Учитель должен быть последовательным в использовании похвал, ему необходимо уметь управлять своим поведением, его срыв приведет к срыву поведения класса.
6. При систематическом нарушении правил необходимо применять оговоренные санкции.

Изживание — модификация поведения

Отсутствие подкрепления имеет противоположный эффект: нет подкрепления — нет научения. Научение, которое не подкрепляется, постепенно исчезает. Это процесс изживания. Один из методов изживания — игнорирование любого действия, которое учитель хочет прекратить. Игнорирование кажется на первый взгляд негативным методом, но дает положительный эффект . Его можно осуществлять, подкрепляя существующие альтернативные способы поведения, или предлагать эти способы учащимся. Нежелание учителя подкреплять положительное поведение ученика, вызвавшего трудности, должно преодолеваться.

После того как поведение сформировано, то есть через какое-то количество заданий, подкрепление может быть выборочным. Например, подкрепление можно давать вслед за тем, как оперантная реакция появится какое-то количество раз.

Пример:

Один ученик в тетрадях по математике регулярно переставлял местами цифры и в результате делал по 18–20 ошибок в каждой работе, хотя мог отличать двузначные цифры друг от друга. Сначала (7 дней) учитель ставил ему на уроке «пять» за каждый правильный ответ в примерах и «два» за каждый неправильный. При этом он разбирал с учеником каждую неверно решенную задачу. Количество ошибок не уменьшалось. Тогда учитель стал ставить только «пять» за каждый правильный ответ. В случае неправильного ответа не было ни замечаний, ни помощи. Первые три дня не было изменений, затем число ошибок снизилось до пяти, затем до четырех, и, наконец, ошибки прекратились. Тогда учитель стал ставить ученику «пять» за правильное решение всех примеров на уроке.

Использование теории подкрепления для изменения поведения называется **модификацией поведения**. Для того чтобы произошло изменение поведения, требуется, чтобы учитель сделал следующие четыре шага.

1. Установить искомое или желаемое поведение.
2. Послать отчетливый сигнал, когда следует и когда не следует выполнять желаемое поведение.
3. Не обращать внимания на нарушение поведения или нецелевое поведение.
4. Подкреплять желаемое поведение, когда оно имеет место.

Можно усиливать положительное подкрепление, получаемое ребенком, например, используя для этого записи для родителей. Например: «Сегодня на уроке Петя сделал в два раза меньше ошибок, чем вчера».

Наказание

Нежелательное поведение учеников в классе заставляет учителей рано или поздно прибегать к наказанию. Сами учителя, будучи учениками, испытывали такое обращение на себе. Некоторые взрослые еще считают, что пожалеть розгу, значит испортить ребенка. Но все же существует достаточно причин, чтобы утверждать, что наказание редко является лучшим средством для решения поведенческих проблем. Большая часть доказательств была получена при проведении экспериментов с испытуемыми-добровольцами, которые пытались бросить курить в условиях клиники. Оказалось, что эффективность наказания при ликвидации нежелательного поведения почти непредсказуема, а его использование приводит к проблемам, которые не всегда осознаются. Последствия наказания не вполне понятны, поскольку оно предназначено для подавления поведения.

В связи с наказанием возникают некоторые психолого-педагогические проблемы.

1. Подвергающийся наказанию часто привыкает к нему, а это значит, что интенсивность наказания должна возрастать. Это создает атмосферу насилия, в которой все увеличивающееся наказание сосуществует с серьезными проблемами плохого поведения.
2. Наказание учителя привлекает внимание к ученику и в действительности может действовать как подкрепитель. Ученики иногда нарочно совершают поступки, чтобы привлечь к себе внимание учителя и одноклассников (маска «козел отпущения»). Атмосфера конфликта вредна для научения, поскольку школа и предметы могут восприниматься негативно в контексте этого конфликта.

3. Хотя наказание может временно подавить или прекратить нежелательное поведение, скорее всего оно вновь проявится там, где отсутствует тот, кто может наказать. Например, ребенок, которого наказывают дома за нецензурную брань, может свободно продолжать это делать в другом месте.
4. Если используется наказание, то оно указывает только на то, чего человек не должен делать, но не раскрывает, как следует поступать, что нужно изменить.
5. Если наказание подействовало, то тот, кто наказывает, неосознанно получает положительное подкрепление своих воспитательных воздействий, тем самым закрепляется данная воспитательная стратегия, несмотря на то, что она имеет массу негативных последствий.

Существуют два типа наказаний:

1) создать для ученика неприятную или болезненную ситуацию, чтобы показать ему последствия его поведения;
2) убирать постепенно все позитивно подкрепляющие стимулы. Нежелательное поведение может стоить привилегий или денег (штраф, изоляция). Важно при этом четко указать, как можно вернуть подкрепляющие стимулы и избежать изоляции в будущем.

Наказание должно быть направлено на поведение, а не на самого ребенка. Оно должно последовать немедленно. Наказание не должно быть грубым и оскорбительным.

Часто используется контроль поведения не через наказание, а через угрозу наказания. Считается, что наказание работает лучше, если о нем известно заранее. Тогда негативное поведение подавляется, хотя и может проявиться в других формах. Если за угрозой нет ее применения, она становится нереальной, и альтернативное желательное поведение не подкрепляется. Контроль посредством угрозы наказания нарушается из-за непоследовательного поведения взрослых.

Критика поведенческого подхода к научению.

1. Авторы недооценивают роль биологических факторов в обучении, так, например, известно, что генетически обусловленные индивидуальные различия оказывают существенное влияние на результаты обучения.
2. Недостаточное внимание уделяется познавательной обработке материала во время обучения. Поэтому механизмы когнитивного научения, касающегося в первую очередь получения информации, стратегий ее обработки, процессов принятия решений, практически не раскрыты. В более поздних исследованиях необихевиористы стали говорить о целостной когнитивной карте или схеме, которая

опосредует эффективность научения. Эти идеи впоследствии были развиты в рамках теории социального научения.

3. Переоценено влияние внешнего контроля на результаты научения по сравнению с личной ответственностью, по сути, внутренняя мотивация вытесняется внешним подкреплением, причем часто для учителя недоступны самые сильные для ученика стимулы (например, признание и уважение сверстников).
4. Установление поведенческих результатов обучения заранее делает образование рутинным (цели обучения определяются в простых поведенческих терминах, поэтому их достижение формализуется, теряются ценностные аспекты и комплексность).

Теория социального научения

В начале 60-х гг. XX в. Альберт Бандура предложил свою версию бихевиоризма, которую назвал **социальной когнитивной теорией**. Бандура соглашался со Скиннером в том, что человеческое поведение можно модифицировать посредством подкрепления, но он доказывал то, что человек может освоить практически все виды деятельности без непосредственного получения какого-либо подкрепления. Мы можем учиться на чужом опыте, наблюдая за поведением других людей и последствиями этого поведения.

Вслед за Скиннером Альберт Бандура признавал важную роль внешних подкреплений в формировании поведения, но при этом выделял гораздо более широкий круг подкрепляющих воздействий, главными из которых он считал косвенное подкрепление и самоподкрепление.

Косвенное подкрепление осуществляется всякий раз, когда наблюдатель видит действие модели с последующим результатом, который наблюдатель осознает как результат предшествующих действий модели. Например, учащиеся видят, что учитель не дает на уроке слово тем ученикам, которые не подняли руку. Это побуждает желающих ответить предварительно поднимать руку.

Самоподкрепление имеет место всякий раз, когда люди устанавливают для себя планку достижений и поощряют или наказывают себя за ее достижение, превышение или неудачу. Планка достижений может быть любой. Например, поставив для себя задачу — сдать экзамен (хотя бы на тройку), студент рано или поздно самостоятельно побуждает себя к занятиям перед сессией. Основу самоподкрепления здесь составляет его способность предвидеть негативные последствия собственной лени.

А. Бандура проводил эксперименты по изучению детской агрессивности. Детям показывали фильмы, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). Агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, было более ярко выражено и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших фильм. Если в фильме агрессивное поведение взрослых получало вознаграждение, агрессивность в поведении детей возрастала. У детей, которые смотрели фильм, где агрессивное поведение взрослых было наказуемо, оно уменьшалось.

Такая способность обучаться на примерах и на основе косвенного подкрепления предполагает, что человек обладает способностью прогнозировать и оценивать последствия того, что он наблюдал у других людей, что еще не пережито им на личном опыте. Мы можем регулировать свое поведение, представляя себе его последствия. Поэтому Бандура ввел понятие промежуточного механизма (медиатора) между стимулом и реакцией, этим механизмом являются когнитивно-мотивационные процессы личности.

Наиболее важными компонентами медиатора Бандура считал:

- внимание (способность следить за поведением модели и избирательно воспринимать необходимую информацию);
- сохранение (способность запоминать поведение модели);
- моторно-репродуктивные процессы (способность воспроизводить запомненное в реальности, корректируя поведение на основе обратной связи);
- мотивационные процессы (наличие позитивного подкрепления — прямого, косвенного или самоподкрепления).

Характеристики хорошей модели для подражания (по Р. Л. Хон)

Модели-взрослые:

1. Осведомленность — модели, демонстрирующие поведенческие образцы, эффективно взаимодействующие со средой, привлекают больше внимания участников (например, компетентный в своем предмете учитель, осведомленный в какой-то области или умелый в чем-то родитель).
2. Престиж или статус — модели, которые имеют высокий статус, скорее привлекут внимание учеников.
3. Контроль и подкрепление — модель, которая контролирует распределение подкрепления, может приобрести дополнительный статус и осведомленность в глазах наблюдателей (например, старший по должности).

Модели-сверстники:

1. Общность модели и наблюдателя является ключевым фактором моделей сверстников (например, С. такой же, как я, он смог сдать устный зачет, значит, я тоже смогу).
2. Ученики более охотно подражают поведению сверстников, сходных с ними по возрасту, полу и происхождению.
3. Модели ровесников, воспринимаемые как более осведомленные, чаще становятся моделями для подражания.

Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию — третья форма научения. Мы учимся при помощи моделирования, наблюдая за другими людьми и примеривая на себя их модели поведения. Идентификация — процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели.

Бандура считал, что дополнительный источник научения — способность индивидуумов накапливать информацию относительно того, что делают другие, чтобы принять решение о том, какие наблюдения следует применять, и использовать эту информацию в дальнейших случаях, при которых потр ебуется ответная реакция. Вместо того чтобы подражать поведению модели, наблюдатели скорее скорректируют свои собственные ответные реакции относительно поведения модели, либо будут производить о тветные реакции, к оторые они наблюдали более чем у одной модели (сочетание поведенческих моделей).

У ребенка в резуль тате наблюдения формируется «внутренняя модель внешнего мира», на основании которой строится его реальное поведение. Он не воспроизводит образец поведения до тех пор, пока не возникнут соответствующие стимульные условия. Будет ли воспринятая информация плодотворной, зависит от когнитивного развития наблюдателя.

Бандура обнаружил, что мы склонны моделировать поведение людей того же пола и примерно такого же возраста — то есть человека равного нам, который с успехом решает проблемы, сходные с нашими. Кроме того, на нас производит сильное впечатление поведение моделей, занимающих высокое положение в обществе. Т аким образом, то, что мы видим в реальной жизни и в средствах массовой информации, во многом определяет наше поведение. У читель также является той моделью отношений, на примере которой обучаются дети.

Подход Бандуры получил название теории социального научения, поскольку он занимался изучением поведения на уровне его формирования и модифицирования в социальных ситуациях. Согласно его теории, все виды поведения, включая и отклоняющееся от социально принятой нормы, изучаются на основе наблюдений за другими людьми

и моделирования их поведения, значит , поведение можно «выучить заново» или хотя бы частично изменить его, наблюдая за положительными примерами.

Например, испытуемые могут наблюдать за моделью, которая смело ведет себя в пугающих их ситуациях. Т ак, ребенок, который боится собак, наблюдает, как другой ребенок такого же возраста подходит к собаке и начинает весело играть с ней. В резуль тате страх первого ребенка ослабевает. Наблюдая за тем, как учитель реагирует на ошибки учеников в ответах, воспринимая их как неотъемлемую часть познания нового, робкий ученик может начать проявлять активность на уроках.

Другим представителем теории социального научения является Джулиан Роттер, который ввел в психологии понятие локуса контроля.

Внутренний локус контроля — вера человека в то, что подкрепление зависит от его собственного поведения. Т акой человек несет ответственность за свою жизнь, оказывается бол ее здоровым и ф изически и душевно, у него ниже уровень тревожности и депрессии. Такие люди получают лучшие оценки при обучении и считают , что в жизни у них широкий выбор возможностей.

Внешний локус контроля — вера в то, что подкрепление зависит от внешних сил. Мои собственные способности или действия не имеют особого значения, поэтому я не буду прилагать много усилий к изменению ситуации.

Роттер предполагал, что локус контроля личности закладывается в детстве на основе того, как родители и воспитатели обращаются с ребенком. Родители людей с внутренним локусом контроля — это помощники детям, щедрые на похвалу за достижения, последовательные в своих требованиях к дисциплине и не авторитарные во взаимоотношениях.

2.2.2. Когнитивная модель научения

Поддержание дисциплины в классе, подготов ка плана урока, объяснение т емы у рока, м отивирование у чащихся и по мощь с о с тороны учителя могут быть объяснены и как резуль тат контроля внешнего поведения, и как резуль тат организации внутренних мыслительных процессов. Оба объяснения имеют свои преимущества и недостатки.

Когнитивисты рассматривают активную роль ученика в процессе учения не просто как отклик на определенные обстоятельства, а как упорядочивание поступающей информации, переструктурирование прежнего опыта. При когнитивном подходе научение связывают с использованием психических структур для обработки информации, что часто приводит к уникальным результатам.

Когнитивисты пытаются представить себе, каким образом в уме учащегося преобразуется информация, как она хранится в памяти и как ее извлечь оттуда, чтобы решить какую-либо задачу или вспомнить факт. При этом важным является признание значимости собственной активности учащихся во взаимодействии с окружающим миром для перестройки своих когнитивных процессов.

Гештальт-психология является ранним вариантом когнитивного подхода. Гештальтисты считали, что процесс научения связан с организацией и реорганизацией перцепционного (относящегося к восприятию) поля. Од ин из ярких представителе й этого направления В. Кёлер хотел доказать, что живые существа способны решать задачи не методом проб и ошибок и счастливых озарений, а на основе процесса мышления. Он создал свою лабораторию, где наблюдал за поведением шимпанзе. Большинство предлагавшихся обезьянам задач было связано с использованием палок в качестве орудий, позволяющих достичь цель. Например, животному нужно было взять палку, лежащую позади клетки, чтобы достать банан, который лежал перед клеткой на таком расстоянии, что шимпанзе не мог его достать лапой. Банан можно было придвинуть палкой достаточно близко. Затем Кёлер усложнил задачу. Нужно было сначала короткой палкой достать более длинную, которой можно достать банан, или из двух коротких палок сделать одну длинную. Подобные задачи были и с использованием ящика для доставания висящих бананов.

Что было общим для всех задач? Для того чтобы их решить, животному нужно было использовать какой-то элемент , который, казалось, был здесь ни при чем, или выполнить действие, которое, казалось, противоречит поставленной цели. Значит, для того, чтобы достичь поставленной цели (банан), сначала нужно было достичь второстепенной цели (палка, ящик). Достижение этой цели требовало, чтобы животное ушло в сторону от главной цели. Чтобы выполнить такой план, шимпанзе должен был видеть каждый шаг в решении задачи как часть целого.

Кёлер выбрал термин **«инсайт»** (озарение) для описания непрерывного и е диного процесса реш ения задачи: «д ля открытия всего решения требуется озарение — способность реорганизовать все поле восприятия и д ать е му з авершение». С труктурирование ц елого, е го самоорганизация, по мнению гешталь т-психологов, осуществляется в процессе восприятия или припоминания информации в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами близости, сходства, «замкнутости», «хорошего продолжения», «хорошей формы» самого объекта восприятия и припоминания.

Одним из важных этапов развития когнитивного подхода к научению можно считать **теорию интеракционизма** Жана Пиаже. Для понимания механизма освоения ребенком новой информации Пиаже предложил два функциональных понятия — схема и операция.

Схема — это определенным образом структурированная информация о свойствах конкретного предмета (идея, понятие предмета), которая позволяет ребенку познавать окружающий мир. Схемы, существующие у ребенка, постоянно изменяются, растет их количество по мере расширения взаимодействия (интеракции) ребенка с различными предметами и явлениями окружающей среды. Изменение схем происходит в ходе процессов аккомодации (применение к новой ситуации одной из старых схем) и ассимиляции (выделения для новой ситуации отдельной схемы, на основе активного исследования свойств нового предмета или явления).

Под операциями Пиаже понимал наиболее общие, обратимые, интериоризированные (переведенные во внутренний план) действия со схемами, которые характеризуют высший уровень развития мышления человека. Уровень сформированности операций проявляется в процессе решения человеком различных задач. В своих исследованиях онтогенеза мышления он показал этапы становления мыслительных операций у детей.

Опираясь на идеи Пиаже, Джером Брунер предложил свою теорию научения путем открытий, которая предполагает, что ученикам излагают материал не в законченном виде, а требуют , чтобы они сами организовали его. Брунер считал, что люди осмысляют мир путем формирования понятий, которые позволяют классифицировать (концептуализировать) окружающий мир. Между понятиями образуются взаимосвязи, которые Брунер образно назвал системой кодирования, причем наилучший способ освоить систему кодирования — самому ее открыть, вместо того, чтобы получить в готовом виде от учителя. Преимущества такого подхода в том, что подобное научение облегчает перенос знаний, запоминание информации, повышает способность решать незнакомые задачи и мотивацию учения.

Этапы реализации научения путем открытий, по сути, совпадают с этапами проблемного обучения: 1) формулировка и прояснение вопроса или задачи; 2) подбор примеров, проведение соответствующих наблюдений; 3) выдвижение гипотез (интеллектуальных догадок, основанных на наблюдениях); 4) разработка и проведение тестов, экспериментов и других наблюдений с целью подтверждения или опровержения гипотез; 5) использование, расширение, обобщение новой информации и «выход за ее рамки».

Гештальтический подход, теории Ж. Пиаже и Дж. Брунера являются предшественниками современных когнитивных теорий восприятия, распознавания образов, внимания, памяти, языковых функций, осмысленного учения, развития воображения и др., которые стали активно развиваться в 50–60-е гг. XX в. Обычно когнитивные психологи пользуются различными моделями переработки информации. Они предполагают , что процесс познания можно разложить на ряд этапов, каждый из которых представляет некоторую гипотетическую единицу, включающую набор уникальных операций, выполняемых над входящей информацией. Большинство моделей основаны на выводах, сделанных из наблюдений и эмпирических исследований, и отвечают на два вопроса: «Какие этапы проходит информация при обработке?» и «В каком виде информация представлена в уме человека?» Все сторонники когнитивного подхода также уделяют внимание взаимосвязям и стратегиям учебной деятельности, а не просто усвоению изолированных порций информации.

Когнитивные теории памяти и осмысленного учения

Когнитивная психология обращает внимание, прежде всего, на сам процесс познания. С ее точки зрения важной оказывается совокупность психических процессов, а не только реакция организма на определенный стимул. Акцент делается на сознании, а не на поведении.

Когнитивную психологию интересуют те способы и формы, в которых сознание организует имеющийся опыт. Индивид усваивает стимулы из окружающей среды в ходе активных и творческих процессов на основе сознательного отбора тех или иных событий.

Когнитивный подход исследует вопрос: «Как люди учатся?». Если все, о чем мы будем говорить в этом разделе, вы примените к себе, то вы выработаете навыки учебы. Скорее всего, какие-то навыки у вас уже есть.

Исследования привели когнитивную психологию к заключению, что процесс познания развертывается на двух уровнях — сознательном и неосознанном. Причем наибольший объем психической деятельности в процессе познания происходит как раз на неосознанном уровне. Именно на этом уровне обработка информации протекает быстрее и эффективнее.

Обработка информации и воздействие ее на мозг человека, согласно Роберту Ганье, не является одноэтапным процессом. Информация должна попасть в мозг , а затем удерживаться в нем с помощью процесса, называемого памятью. Она должна хр аниться таким обр азом, чтобы ее можно было вспомнить и извлечь.

Хранение информации в долговременной памяти в извлекаемой форме было названо **семантическим кодированием**. «Все декларативные

знания человека можно представить как большую сеть взаимосвязанных суждений». Ребенок сам должен наполнить усваиваемое знание смыслом и включить его в свою картину мира.

Эксперимент с памятью (в парах — испытуемый, экспериментатор)

Разделите лист бумаги на 4 колонки. Вам нужно будет запомнить 4 списка по 12 слов. На каждый список слов у вас будет по 10 секунд. Изучайте 1-й список 10 секунд, затем еще через 10 секунд запишите те слова, которые вы запомнили. То же самое проделайте со списками 2–4. Сравните списки в учебнике с вашими, напишите внизу каждой колонки число слов, которые вы правильно запомнили, независимо от порядка.

1. *чис, деп, тир, без, дал, лок, кул, дов, пул, каб, мис, лек;*

2. *ручка, наш, кому , может, иметь, мальчик, быстро, тоже, пядь, бежать, ступня, крыло;*

3. *кухня, дом, дверь, чердак, стена, лестница, комната, окно, крыша, гараж, ванная, пол;*

4. *Двоюродный брат Чарльза был однажды мэром города после выигрыша им трудных выборов.*

Информация, которую мы воспринимаем, регистрируется или принимается в наш мыслительный процесс. Затем она хранится временно в кратковременной памяти, а затем передается в долговременную память. В течение 10 секунд, когда вы изучали каждый список, вы передавали каждый список в ваш **сенсорный регистр**.

Вместимость, или объем, кратковременной памяти (рабочая память) ограничена и составляет приблизительно 7 единиц информации. Люди могут расширить вместимость кратковременной памяти за счет укрупнения каждой единицы информации, путем объединения списка в имеющий смысл кусок или предложение, как, например, последний список.

В долговременной памяти взаимосвязанные идеи хранятся в виде семантических сетей, когда одна идея может вызвать в памяти другую. Альтернативный вид представления долговременной памяти — схема — это мысленный образ или код, который можно использовать, чтобы придать структуру получаемой информации.

Рассмотрим когнитивные факторы, влияющие на эффективность научения, на примере заучивания наизусть.

Осмысленность — чем больше смысла в информации, тем легче ее запомнить и сохранить. Сравните резуль таты запоминания предложенных списков. Новый материал легче запоминается, если связать его с уже известным.

Положение в ряду — начало и конец запоминаются лучше всего, это называют эффектом начала и эффектом конца. Посмотрите на резуль-

таты вашего заучивания. Скорее всего вы запомнили первые два слова и последние слова, на которых остановились по истечении 10 секунд.

Длительность заучивания. Чем больше люди учат, тем больше они помнят.

Распределение заучивания во времени. Распределенное во времени заучивание вместо массированного «напихивания» информации является более эффективным, поскольку помогает установить ассоциативные связи с более чем одним контекстом.

Организация информации . Хорошо структурированная, организованная информация запоминается лучше. Так, список 4 является организованным фрагментом информации, так же как фраза «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан», используемая для запоминания цветов радуги.

Перенос и помехи. Перенос — влияние предшествовавшего обучения на более позднее. Перенос может быть позитивным (например, если новый материал имеет логическую структуру, сходную с предыдущим), а может быть негативным (например, если задача по структуре похожа на предыдущую, но не имеет смысла из-за соотношения данных). Помехи — это вытеснение старой информации за счет новой.

Чтобы минимизировать влияние негативного переноса и помех, полезно:

1) распределить во времени периоды учебы;
2) сосредоточить внимание на осмысленном изучении предмета;
3) использовать мнемотехнические приемы — уловки, применяемые, чтобы помочь памяти, например ассоциирование, использование образов.

Теоретик преподавания Дэвид Озбел считал, что наиболее важным фактором, влияющим на осмысленное освоение любой новой идеи, является состояние когнитивной структуры личности в момент обучения. Учащимся легче учить специальным образом структурированный материал. Примерами средств организации информации могут быть конкретные модели, аналогии, примеры, обсуждение основных тем на знакомом языке и т. д.

Если соединить воедино все средства организации информации, то результатом окажется старая учительская поговорка: «Расскажи ученикам, что ты собираешься им рассказать, затем расскажи им это, а затем расскажи им, что ты им рассказал». Если говорить конкретнее, то нужно сделать следующее:

1. Начать объяснение материала с предварительного его обзора.
2. Определить и проиллюстрировать основные термины.

3. Последовательно расположить новый материал, используя заголовки и сигналы («во-первых...», «основные идеи — это...», «например», «является более важным» и т . п.) таким образом, чтобы за ним можно было следить.
4. Поддерживать максимальную активность учеников, используя различные методы.
5. Заканчивать объяснение материала обзором основных идей.
6. Вслед за объяснением задавать ученикам вопросы или давать им другие задания, требующие от них обработки той информации, которую они только что узнали.

Гораздо эффективнее, если контроль осуществляет не только учитель, а сами учащиеся контролируют себя непрерывно, каждый раз, когда попадают в ситуацию обучения. Для этого они могут использовать **метакогнитивные процессы** — процессы сознательного внутреннего контроля за мыслительной деятельностью, позволяющие проверить, усвоен ли изучаемый материал; процессы, помогающие людям обучаться и узнать, учатся они или нет.

Контроль включает в себя следующие виды деятельности:

1. Задавание вопросов самому себе: «Понимаю ли я это?», «Нужна ли мне помощь?»
2. Определение целей.
3. Самопроверку.
4. Общение по этой теме со своим окружением, чтобы определить, достаточно ли хорошо вы понимаете этот материал.
5. Использование обратной связи и изучение своих ошибок.

Факторы, влияющие на успех обучения, — здоровые стратегии учебы:

1) посещение занятий;
2) внимательное отношение к уроку;
3) конспектирование;
4) выполнение домашнего задания;
5) неигнорирование тем, которые не были поняты;
6) исправление ошибок;
7) ответы на вопросы в учебнике;
8) подготовка к экзаменам;
9) своевременное выполнение заданий;
10) рациональное использование своего времени;
11) обращение за помощью;
12) совместная подготовка к занятиям с другими учащимися;
13) выбор в качестве друзей учеников;
14) использование всех ресурсов, имеющихся в распоряжении.

Как мы видим, представители когнитивного подхода наглядно показывают, что научение требует не просто пассивного получения информации и способности запомнить ее. Оно требует, чтобы эта информация была когнитивно обработана и закодирована в долговременной памяти, чтобы учащиеся могли расшифровать ее и снова вернуть в кратковременную память, если это потребуется.

Резюме

Все модели присвоения индивидуального опыта (научения) можно разделить на две группы, основываясь на заложенных в них закономерностях.

К первой группе относятся ассоциативные модели, в которых присвоение опыта объясняется при помощи связей между ситуациями и их последствиями. У учащегося фор мируется часто неосознаваемая ассоциация между стимулами, реакциями и последствиями реакций.

Классическое (И. П. Павлов) и оперантное обусловливание (Б. Скиннер), а также научение методом проб и ошибок (Э. Торндайк, Дж. Уотсон) — являются основными механизмами ассоциативного научения. Особое внимание психологи данного направления уделяют анализу различного типа подкреплений (положительные, отрицательные, наказания; первичные — вторичные) и их закономерностей (постоянство подкреплений, влияние готовности к поведению, силы и длительности подкреплений и т. д.).

Ко второй группе относятся когнитивные модели, в которых научение рассматривается как упорядочивание поступающей информации, переструктурирование прежнего опыта. Когнитивисты пытаются представить себе, каким образом в уме учащегося преобразуется информация, как она хранится в памяти и как ее извлекать оттуда. При этом важным является признание значимости собственной активности учащихся во взаимодействии с окружающим миром для перестройки когнитивных процессов. Инсайт (гешталь т-психология, В. Кёлер), ассимиляция и аккомодация (интеракционизм, Ж. Пиаже), научение путем открытий (Дж. Брунер), семантическое кодирование — являются основными механизмами когнитивного научения.

Промежуточное положение между двумя группами моделей занимает модель научения, предложенная А. Бандурой в рамках его теории социального научения. С одной стороны, Бандура соглашается со Скиннером в том, что человеческое поведение можно модифицировать посредством подкрепления, но с другой стороны, он доказывает, что человек может освоить практически все виды деятельности без непосредственного

получения какого-либо подкрепления, на основе когнитивной способности предсказывать результаты собственных действий. В качестве основного механизма научения он выделяет научение путем наблюдения.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Лефрансуа Ги*. Психология для учителя. М., 2003.
2. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.
3. *Такман Б. У.* Педагогическая психология: от теории к практике. М., 2002.
4. *Хон Р. С.* Педагогическая психология. Принципы обучения. Екатеринбург, 2002.
5. *Шульц Д., Шульц С. Э.* История современной психологии. СПб., 1998.

Дополнительная

1. *Бессарабова И. С.* Педагогические идеи Джерома Брунера в современном образовании. М., 2006.
2. *Брунер Дж.* Культура образования. М., 2006.
3. *Ительсон Л. Б.* Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.
4. *Левин К.* Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности. М., 2007.
5. *Фрейджер Р.* Радикальный бихевиоризм. Б. Скиннер. М., 2007.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Перечислите ключевые термины, используемые в теориях научения И. П. Павлова, Э. Торндайка, Б. Скиннера, А. Бандуры, Ж. Пиаже.
2. Приведите примеры классического и оперантного обусловливания, которые были или могут быть использованы в учебном процессе.
3. Разбейтесь на пары. Один будет учеником, а другой учителем. Ученик рассказывает о том, что он не любит делать больше всего, но что необходимо делать. У читель должен зафиксировать для себя желаемое поведение ученика и определить ситуации (сигналы), в которых желаемое поведение должно проявляться. Обсудите свои соображения с учеником. Предположите, что может служить для него положительным стимулом для модификации поведения.

Оформите результаты обсуждения письменно в виде программы действий. Что было для вас важно в этой работе?

4. Приведите примеры, иллюстрирующие различие между наказанием и отрицательным подкреплением.
5. Вспомните какой-то навык, которому вы научились посредством наблюдения. Проанализируйте, какую роль в этом сыграли процессы внимания, сохранения, двигательного воспроизведения и мотивации. Что, на ваш взгляд, оказало решающее влияние на успешное освоение навыка?
6. Вспомните какого-то человека, имевшего значение в вашей жизни, от которого вы научились тем или иным навыкам (но не родителей). Можете ли вы определить его личные качества, которые способствовали тому, что он был для вас хорошей моделью? Осознавали ли вы эти качества в момент обучения?
7. Постарайтесь решить следующую задачу: «Из шести спичек сложите четыре одинаковых треугольника». Проанализируйте свое решение с точки зрения гештальт-психологии. Согласны ли вы с тем, что решение этой задачи основано на инсайте?
8. Проведите эксперимент, чтобы определить роль смысловых значений в процессе извлечения информации. Прочитайте приведенный ниже отрывок 4 людям. Пусть они попытаются вспомнить историю слово в слово сразу после того, как они ее услышали и через несколько дней. Для двух участников эксперимента отрывок будет идти под названием «Стирка», для двух других — без названия. Сравните результаты двух групп испытуемых, проанализируйте, к каким средствам они прибегали, чтобы справиться с заданием [1].

В сущности, здесь нет ничего сложного. Сначала вы сортируете вещи в разные группы. Величина каждой группы вещей зависит от общего объема работы. Также важно помнить, что лучше не заниматься большим количеством вещей одновременно. Ошибка может дорого вам обойтись. После того как все закончено, следует снова разложить вещи по разным группам. Затем их можно положить на место. Ими снова будут пользоваться, и вся процедура повторится заново.

[1] По: *Хон Р. Л.* Педагогическая психология. Принципы обучения. Екатеринбург, 2002. С. 384.

Глава 2.3
Развивающие возможности различных моделей обучения

Дюйм — не мерка для людей.

Томас Фуллер

Основные понятия: развивающее обучение, кибернетическая модель обучения, дистанционное обучение, познавательная модель обучения, коммуникативная модель обучения.

2.3.1. Обучение и развитие

Единство концептуального подхода к обучению и соответствующих педагогических техник — условие реализации развивающего подхода в обучении.

На протяжении всей истории российского (советского) образования предпринимались попытки разработки и внедрения в практику обучения психологически ориентированных методических концепций, основанных как на зарубежном педагогическом опыте, так и на разработках отечественных педагогов и психологов. Ученые пытались создать новые модели обучения, направленные на развитие тех или иных психологических процессов, а также личности обучаемых. Развитие становится ключевым словом педагогического процесса, как и понятие «обучение».

Системы образования призваны способствовать реализации основных задач социально-экономического и куль турного развития общества, ибо именно школа, вуз готовят человека к активной деятельности в разных сферах экономики, культуры, политической жизни общества.

Вместе с тем школа достаточно консервативна и до сих пор мы придерживаемся парадигмы обучения, принятой в XIX в. — учитель — учебник (система средств обучения) — ученик. Эта система ориентирована на преподавание, на центральную роль учителя в этом процессе и ученика как объекта этой деятельности.

Когда образование во многих странах мира приобрело характер общего, обязательного, возникла необходимость реформирования систем образования, с тем чтобы ученик, студент действительно стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы познавательная деятельность учащегося находилась в центре внимания педагогов-исследователей, разработчиков программ образования и средств обучения, административных работников.

Мнение скептика

Важность такого подхода к образованию точно выразил один видный американский бизнесмен Джон Гриллос. Он заявил, что его мало беспокоит прочность приобретаемых учащимися знаний в той или иной области, поскольку эти знания подвергаются изменениям каждый год и эти знания устаревают подчас раньше, чем учащиеся сумеют их усвоить. Гораздо важнее, считает бизнесмен, чтобы на работу приходили молодые люди, умеющие самостоятельно учиться работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания, профессии, потому что именно этим им придется заниматься всю их сознательную жизнь.

Таким образом, современное общество ставит перед всеми типами учебных заведений задачу подготовки выпускников, способных:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;
- самостоятельно, критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией: уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы в поисках решения проблем, делать необходимые

обобщения, сопоставления с аналогичными или аль тернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем;

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или грамотно выходя из любых конфликтных ситуаций;
- самостоятельно р аботать на д р азвитием с обственной н равственности, интеллекта, культурного уровня.

Наиболее распространенным типом обучения является традиционное (объяснительно-иллюстративное), базирующееся на основе классно-урочной системы и принципах дидактики, описанных Яном-Амосом Коменским еще в XVII в.

К достоинствам этого типа обучения можно отнести возможность передачи большого объема знаний за сравнительно короткое время; кроме того, учащиеся получают алгоритмы того, как эти знания можно использовать на практике. Вместе с тем это обучение больше ориентировано на память, нежели на мышление. И ученики с различными индивидуально-психологическими возможностями зачастую не успевают за темпом прохождения учебного материала (они так и называются — «неуспевающие ученики»).

Основоположником теории развивающего обучения является Л. С. Выготский. Согласно его теории, движущая сила психического развития — обучение, которое есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у человека не природных, но исторических особенностей человека. В ходе экспериментальных исследований было установлено, что обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, то есть пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимосотрудничества с окружающими, а затем становятся достоянием самого ребенка.

Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Уровень актуального развития характеризует успехи развития, «итоги развития на вчерашний день», а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, а возможности обучения во многом определяются именно ею.

Термин «развивающее обучение» был использован В. В. Давыдовым для объяснения разработанной им модели обучения. Однако вскоре это понятие стало применяться и в массовой педагогической практике для описания различных типов обучения, отличных от традиционного. В принципе, любое обучение способствует развитию познавательной сферы и личности учащихся. Чем же различается традиционное и развивающее обучение?

1. Развивающее обучение предполагает новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу.
2. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наличных свойств личности.
3. Ребенок является полноценным субъектом учебной деятельности.
4. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.
5. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

> Таким образом, развивающее обучение — это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию.

В этом разделе мы рассмотрим основные модели и концепции развивающего обучения.

2.3.2. Кибернетическая модель обучения. Управление умственной деятельностью учащихся

Термин «кибернетическое» или, «программированное», обучение возник в 1950-е гг. в США на основе психологической теории бихевиоризма. В России (Советском Союзе) такой вид обучения стал активно развиваться в 1960-е гг., и большой вклад в его развитие внесли: А. Н. Леонтьев, А. И. Раев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др. Одним из способов реализации кибернетической модели обучения является программированное обучение.

Программированное обучение — организация учебного процесса по определенной обучающей программе, обеспечивающей самостоятельное приобретение навыков и умений. В широком понимании термина это обучение, построенное на принципах управления познавательной деятельностью учащихся.

Программированному обучению присущи следующие признаки:

- наличие поддающейся измерению цели учебной работы и алгоритма достижения этой цели;

- расчлененность изучаемого материала и деятельности участников обучения на небольшие шаги (порции);
- возможность п олучения и нформации о в ыполнении о бучаемым каждого шага (наличие оперативной обратной связи, сигнализирующей о правильности прохождения шагов, и использование ее для коррекции учебной деятельности);
- особая организация учебного процесса, при которой преподаватель не только осуществляет контроль за работой учащихся, но и оказывает помощь на основе данных выборочного контроля;
- использование в ходе обучения специальных программированных учебных пособий и технических средств.

Главным среди этих признаков можно считать наличие алгоритма учебной работы, то есть строго регламентированной системы действий, выполнение которых ведет к решению поставленной задачи. Наличие алгоритма обеспечивает деление учебного процесса на шаги и осуществление оперативной обратной связи. Это будет алгоритмическое обучение. Именно наличие связи между целью, алгоритмом ее достижения и пооперационной обратной связью обеспечивает управление.

С точки зрения задач умственного развития учащихся наиболее правильным и перспективным представляется определение сущности программированного обучения как средства управления умственной деятельностью обучаемого (А. И. Раев). Отсюда следует, что управление процессом усвоения информации должно быть построено так, чтобы обеспечить усвоение знаний, усвоение приемов и способов умственной деятельности. Эта цель достигается за счет деления материала на небольшие порции, введения действия при усвоении каждой порции информации, более четкой и сжатой цикличности и индивидуализации обучения.

А. И. Р аев выделяет т ри вида умств енных действий, п редставляющих собой последовательные ступени все более высокой степени обобщения и отвлечения.

1. Предметные умственные действия — действия со строго определенным содержанием на том или ином учебном материале. Так, школьники должны не только знать правила правописания падежных окончаний существительных, но и усвоить те умственные действия, выполнение которых обеспечит определение нужного окончания. Система подобных умственных действий должна быть определена и разработана на материале каждого учебного предмета.
2. Процессуальные умственные действия соотносятся с процессами мышления (сравнение, анализ, синтез, систематизация и т . д.).

Характерной особенностью этих умственных действий является то, что они имеют структуру , непосредственно не зависящую от того содержания, на котором решается умственная задача. Понятно, что невозможно учить школьников анализу вообще, синтезу вообще и т. д. без соотнесения этих процессов с конкретным содержанием учебного предмета.

3. Общие методы умственной деятельности совершаются с обобщенным содержанием и включают в себя использование системы процессуальных действий. К ним относятся общие принципы планирования, общие параметры и требования, обеспечивающие самоконтроль за ходом умственной деятельности, система и последовательность, обеспечивающие доказательность суждений, система действий, приводящая к нахождению существенных и несущественных признаков различных явлений, и т. д.

Программированное обучение должно быть построено таким образом, чтобы умственная деятельность школьников протекала в строгом соответствии с формируемыми умственными действиями. Жесткая регламентация в этом случае не только не является препятствием для развития самостоятельности и активности школьников, но может стать решающим фактором формирования творческих начал во всей деятельности.

Также должны быть созданы широкие возможности для осознания школьниками совершаемых ими умственных действий. С этой целью целесообразно:

а) специальное вычленение совершаемых школьниками умственных действий из всего содержания умственной деятельности (то есть выделение «предмета мысли» и «мысли о предмете»);
б) разложение умственных действий на составные элементы;
в) создание ситуаций сравнения одновременно и последовательно протекающих умственных действий;
г) создание условий для перспективного и ретроспективного анализа умственных действий;
д) создание с помощью обратной связи условий, при которых показывается результативность совершенного умственного действия и его адекватность поставленной задаче.

В программированном обучении большое значение имеет качество обучающих материалов — программ, поэтому важно придерживаться особой методики составления программированных материалов (А. И. Раев).

Этапы составления программированных материалов

1. Определение целей обучения.

2. Определение существенных характеристик категории обучаемых, для которых предназначается программа.

3. Составление полного набора элементов учебного предмета, подлежащих усвоению учащимися в соответствии с целями обучения.

4. Систематизация и упорядочение фактов, понятий и тп., являющихся результатом третьего этапа, и составление на этой основе первого варианта обучающей программы.

5. Экспериментальная проверка первого варианта программы, ее доработка на основе результатов этой проверки, повторный эксперимент и т. д. до тех пор, пока программа с заданным уровнем надежности будет подводить учащихся к конечной цели обучения.

Использование программированного обучения убедительно показало его эффективность не только как средства успешного усвоения знаний, но и как оптимального условия целенаправленного умственного развития учащихся.

В настоящее время наиболее широко востребованным направлением, базирующимся на кибернетической модели, стало дистанционное обучение.

2.3.3. Дистанционное обучение как современная модель обучения

Термин «дистанционное образование» описывает способ обучения, который позволяет обучающему и обучающимся выйти за узкие рамки обучения в классе.

Дистанционное образование (ДО) — особая форма, сочетающая элементы очного, очно-заочного, заочного и вечернего обучения на основе новых информационных технологий и систем муль тимедиа. ДО является одной из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации.

В 1994 г. в России была принята Концепции создания и развития единой системы ДО. В ней приводится следующее определение:

Дистанционное обучение — комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.).

Можно определить дистанционное образование как образование, характеризующееся пятью основными моментами:

1. Существование обучающегося и обучаемого и, как минимум, наличие договоренности между ними.

2. Пространственная разделенность обучающего и обучаемого.

3. Пространственная разделенность.

4. Двунаправленное взаимодействие обучаемого и обучающего.

5. Подбор материалов, предназначенных специально для дистанционного изучения.

Дистанционное обучение от традиционных форм обучения отличают следующие характерные черты (Зайченко Т. П.):

Гибкость. Возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе. Нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины.

Модульность. Возможность из набора независимых учебных курсов — модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

Параллельность. Параллельное с профессиональной деятельностью обучение, то есть без отрыва от производства.

Охват. Одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и т. д.) большого количества обучающихся. Общение через сети связи друг с другом и с преподавателями.

Экономичность. Эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств, концентрированное и унифицированное представление учебной информации и муль тидоступ к ней снижает затраты на подготовку специалистов.

Технологичность. Использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство.

Социальное равноправие. Равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого.

Интернациональность. Экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг.

Новая роль преподавателя. Дистанционное обучение расширяет и обновляет роль преподавателя, который должен координировать познавательный процесс, постоянно усовершенствовать преподаваемые

им курсы, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями.

Мнение скептика

Чем можно заменить живой диалог учителя и ученика?

2.3.4. Познавательная модель обучения и техники проблемного обучения

Проблемное обучение заключается в постановке перед учащимся проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первого и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащегося.

Проблемная ситуация для человека возникает , если у него есть познавательная потребность и интеллекту альные возможности решать задачу, при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями. О на характеризует определенное псих ологическое состояние учащегося, возникшее в процессе выполнения задания.

Усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащегося, в процессе решения им системы проблем — познавательных задач.

> Известный американский педагог Д. Огл отмечает , что при несовпадении целей обучения у учителя и учеников процесс обучения становится в любом случае неэффективным.

Отношение ученика к проблемной ситуации

Проблемная ситуация, возникающая в учебной деятельности, может вызвать состояние эмоционального подъема, активности школьника, интереса к обучению, адекватной оценки учеником своих интеллектуальных возможностей, а также состояние неудовлетворенности, напряжения, трудности, неадекватную самооценку и в конечном итоге может быть одной из причин неуспеваемости школьника.

Проблемная ситуация на слабо подготовленного ученика действует отрицательно (угнетает и дезорганизует), в то время как хорошо развитого, напротив, стимулирует к поиску, активизирует в работе, что соответствует его желанию и стремлению постоянно применять свои знания и умения.

Правила создания проблемной ситуации

1. Для создания проблемной ситуации перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания.

При этом следует соблюдать следующие условия:

— задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;

— неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия;

— выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

2. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

4. В качестве проблемного задания может служить проблемная задача, вопросы, практическое задание и т. д.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными заданиями.

6. Возникшую проблемную ситуацию должен формировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить те или иные продемонстрированные факты.

Типы проблемных ситуаций в учебном процессе:

а) проблемная ситуация создается при обнаружении несоответствия между имеющимися уже системами знаний у учащегося к новым требованиям;

б) проблемные ситуации возникают при:

- необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи;
- столкновении с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний;
- столкновении теоретического возможного пути решения задачи с практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа.

Мнение скептика

Введение в учебный процесс элементов проблемности повышает активность учащегося, способствует развитию у него познавательных интересов. Тем не менее, полностью построить обучение на основах проблемности вряд ли возможно. В большинстве классов собраны учащиеся с разным уровнем подготовки и разными способностями. И если для какого-то ученика проблемное задание оказывается не по силам, то оно вносит дезорганизацию в работу. Использование приемов проблемного обучения не должно исключать индивидуального обучения.

2.3.5. Коммуникативная модель обучения и техники «диалогического обучения»

Коммуникативная модель обучения предполагает активное сотрудничество обучающихся и преподавателей. В последнее время разрабатывается технология «обучения в диалоге».

Рассматриваются две модели диалога.

Первая называется **моделью рассуждения**: учитель и ученик рассуждают о том, как решить определенную задачу или проблему , при этом рассматриваются различные способы решения и сравниваются друг с другом.

Вторая модель — классная конференция . В процессе реализации этой модели ученики обмениваются своим учебным опытом с товарищами, обсуждают актуальные проблемы и при этом помогают друг другу справляться с трудностями.

В основе применения диалога лежит гипотеза о том, что в результате рефлексии собственных познавательных действий, анализа собственных познавательных способностей, через развитие и автономное применение познавательных стратегий происходит индивидуальное улучшение усвоения и контроля в исполнении познавательных действий.

Концепцию **диалогового обучения в отечественном образовании** разрабатывают В. С. Библер, С. Ю. Курганов, И. Е. Берлянд. Данная концепция основывается на идее Сократа об относительности знания. С точки зрения исследователя разных культурно-исторических эпох, возрастных групп, социального статуса (ученик и учитель) одна и та же проблема может осознаваться по-разному , обосновываться в рамках представлений, соответствующих данной эпохе, группе, положению.

На уроках «Школы диалога культур» учитель пытается подвергнуть сомнению тривиальные истины: «Земля имеет форму шара»; «Слово

“карандаш” длиннее, чем слово “слон”; «Единица изображается символом “I”» и др. В полемике с учениками он становится на точку зрения представителей разных социокультурных слоев, обосновывает взгляды, противоположные традиционным. Тем самым учитель побуждает учеников к активной мыслительной деятельности, содействует формированию у них собственных, индивидуальных представлений об объектах и явлениях окружающего мира.

Еще одним направлением обучения в диалоге является концепция бразильского педагога Пауло Фрейра . Он овладел таким методом обучения безграмотных лишенных прав масс Латинской Америки, который содействовал процессу их пробуждения от традиционной «спячки» (летаргии) и мотивировал их на активное участие в развитии своей страны. Фактически те, кто научился читать и писать, подошли к новому осознанию себя и стали критически смотреть на социальную ситуацию, в которой они находились, чаще брали инициативу в делах, изменяющих общество. В России продуктивно работает над адаптацией данного подхода Е. Н. Чеснокова.

Пауло Фрейр работал на одном *основном предположении*: *предназначение человека — быть Субъектом* , который действует и преобразовывает мир и движется в направлении к новым возможностям более полной и более богатой индивидуальной и совместной жизни. Каждый человек, независимо от того, насколько он «не осведомлен» или погружен в «культуру молчания», способен к критическому взгляду на мир в диалогическом столкновении с другими. При наличии надлежащих инструментов для такого столкновения индивидуум может постепенно постигать личную и социальную действительность так же хорошо, как и их противоречия, становиться сознательным в своем собственном восприятии этой действительности и подходить к этому критически.

Концепции банковского и диалогического образования

В **традиционном (повествовательном)** образовании преподаватель говорит о действительности так, как будто она неподвижна, статична, изолирована и предсказуема или он подробно излагает тему, полностью чуждую жизненному опыту студентов. Его задача состоит в том, чтобы «заполнить» студентов содержимым повествования. Образование, таким образом, становится актом внесения, в котором студенты являются хранилищами, а преподаватель — вкладчиком. Вместо общения преподаватель посылает официальное уведомление и делает вклады, которые студенты терпеливо получают, запоминают и повторяют. Это — *«банковская» концепция образования*, в котором возможности действия, позволенного студентам, простираются только как получение, регистрация и хранение вкладов. Они становятся

хранилищами или каталогами тех вещей, которые они хранят . Но подлинное знание появляется только через изобретение и открытие, через напряженное, беспокойное, длительное, обнадеживающее исследование.

Анализ отношений «преподаватель — студент» на любом уровне, внутри или вне школы, показывает, что эти отношения носят, по существу, повествовательный (объяснительный) характер. Эти отношения включают в себя рассказывающего субъекта (преподавателя) и терпеливых, слушающих объектов (студентов).

Идея освобождающего образования лежит на пути к разрешению противоречия «учитель — студент». Это решение не может быть найдено в банковской концепции. Банковское образование минимизирует или вовсе лишает творческой энергии студентов и стимулирует их доверчивость и зависимость. Подлинное освобождение — процесс гуманизации. Подлинное освобождение должно полностью отвергнуть банковскую концепцию, принимая взгляд на людей как на сознательные существа. Учителя должны отказаться от образовательной цели делать вклады и заменить ее изложением проблем людей в их отношениях с миром. Такое образование получило название **диалогическое (проблемное — «problem-posing»)**. Соответственно, оно базируется на противоречии «студент — преподаватель», которое разрешается в процессе обучения. Диалогические отношения дают возможности сотрудничать.

Действительно, диалогическое образование, которое порывает с вертикальной характеристикой образцов банковского образования, может выполнять свою функцию только, если оно преодолевает вышеупомянутое противоречие. *Преподаватель больше не просто «тот, кто преподает», а тот, кто сам обучается в диалоге со студентами, которые в свою очередь, в то же время как обучаются, также преподают. Они становятся совместно ответственными за процесс, в котором все растут.* В этом процессе аргументы, основанные на «власти», больше не имеют силы; чтобы функционировать, власть должна быть на стороне свободы, а не против нее. Здесь никто не преподает другому, и при этом никто не самообучается.

Мнение скептика

Основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели:

1) недостаток времени на подготовку и проведение занятий;

2) недостаток свободного внимания, которое нужно уделить каждому участнику образовательного процесса.

Резюме

Современный образовательный процесс базируется на идее развивающего обучения — ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию.

В кибернетической модели, современной формой которой является дистанционное образование, обучение строится на принципах управления познавательной деятельностью учащихся.

Усвоение учебного материала в познавательной модели обучения происходит в ходе активной поисковой деятельности учеников, в процессе решения ими системы проблем — познавательных задач.

Коммуникативная модель обучения предполагает активное сотрудничество обучающихся и преподавателей.

К числу ожидаемых эффектов развивающего обучения можно отнести:

- развитие системы отношения к человеку, природе, обществу;
- способность творческой самореализации;
- свобода и ответственность в учении;
- умение видеть проблемы и оценивать их значимость;
- умение осмысливать основания принимаемых решений;
- умение работать в группе, способность к конструктивному общению и т. д.

Рекомендуемая литература

Обязательная

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология // Психология: классические труды. М., 1996.
2. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. *Джонсон Д.* Методы обучения: обучение в сотрудничестве. СПб., 2001.
4. *Зайченко Т. П.* Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис. СПб., 2004.
5. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
6. *Раев А. И.* Управление умственной деятельностью младшего школьника. Л., 1976.

Дополнительная

1. *Алексашина И. Ю.* Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение. СПб,, 2000.

2. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. М., 1999.
3. *Калинина Н. В.* Психологические аспекты индивидуального подхода к школьникам в процессе обучения. Ульяновск, 1999.
4. *Колеченко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2001.
5. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
6. Методы, способы и приемы активизации обучаемых / Сост . Ю. А. Макаров. Пенза, 1999.
7. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 2000.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чем, на ваш взгляд, проявляется личностно-ориентированный подход в образовании.
2. Вспомните и проанализируйте личный опыт обучения в школе. Выделите позитивные и негативные характеристики («плюсы» и «минусы»):
   1) образовательной системы общего образования;
   2) конкретного образовательного учреждения.

   Сделайте выводы.
3. Приведите аргументы в пользу различных позиций по отношению к взаимосвязи развития и обучения.
4. Как происходит управление формированием умственных действий в обучении? Какие умственные действия формируются в первую очередь?
5. Каким требованиям должна отвечать учебная проблемная ситуация? Приведите примеры, подтверждающие ваше мнение.
6. Сформулируйте принципы (заповеди, установки), в которых вы можете обобщить свой опыт пребывания в школе.
7. Что такое, с вашей точки зрения, «диалог культур»?
8. Как вам кажется, почему система П. Фрейра носит название «диалогической»?
9. В исследовании П. Фрейра, изучавшего традиционные профессиональные установки авторитарных учителей, были вскрыты следующие отношения в системе «учитель — ученик»:
   - учитель учит, а ученик учится;
   - учитель знает все, а ученики не знают ничего;
   - учитель говорит, а ученики пассивно слушают;

- учитель все продумывает за учеников;
- учитель наказывает, а ученики подчиняются;
- учитель навязывает свой выбор ученикам;
- учитель действует, а ученики подражают;
- учитель определяет содержание урока, а ученики принимают его;
- учитель — авторитет, определяющий действия учеников;
- учитель является субъектом педагогического процесса, в то время как ученики являются объектами воздействия.

Сравните эти установки, присущие автократической парадигме обучения с подходом, предложенным П. Фрейром.

Глава 2.4
Психологическая характеристика технологий обучения

Можно подвести лошадь к водопою,
но нельзя заставить ее пить.

Пословица

Основные понятия: технология обучения, образовательная технология, гуманитарные технологии.

2.4.1. Психологическая сущность образовательных технологий

На протяжении XX столетия в мировой педагогике делалось немало попыток «технологизировать» учебный процесс. До середины 1950-х гг. эти попытки были в основном сосредоточены на использовании различных технических средств обучения. С этим связывались немалые надежды на преобразование практически массового обучения. Однако постепенно внимание обратилось не только к **техническим средствам обучения**, дополняющим учебный процесс, но и к таким устройствам, которые могут влиять на самый ход обучения, брать на себя некоторые функции учителя (например, учебное телевидение).

С середины 1950-х гг. разработка вопросов использования технических средств в обучении связана со становлением и развитием программированного обучения, а также педагогической технологии.

Начиная с этого времени можно выделить два направления исследований и практических разработок:

1) использование ТСО в обучении;
2) особый, «технологический», подход к построению обучения в целом.

Можно сказать, что современным воплощением первого подхода стало **дистанционное обучение**. Второй же подход пополнил практику образования **педагогическими технологиями**.

Технология — последовательность действий, обеспечивающая превращение объекта из наличного состояния в намеченное.

Отличительными особенностями технологий являются:

- заданная цель — хорошо описанный конечный резуль тат (продукт с определенными характеристиками);
- последовательность действий, приводящая к этому результату;
- сопровождающие средства, обеспечивающие выполнение этих действий;
- обезличенность и процесса, и результата;
- деление какого-то процесса на отдельные элементы с целью затем воспроизвести эти элементы в другом месте или другими специально обученными людьми (Т. В. Писарский).

Технологический подход не является противоположностью творческому подходу, но представляет аль тернативу уникальности, следовательно, технологии по своей природе антигуманны. Применение технологий для передачи общественного опыта уместно там, где:

- влияние личности не является определяющим;
- общечеловеческий опыт и способы его передачи являются более важными, чем уникальность и индивидуальность.

Развитие технологического подхода в гуманитарных сферах привело к появлению гуманитарных технологий.

Гуманитарные технологии — систематизация, соорганизация и упорядочение в пространстве и времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе современного гуманитарного знания (В. В. Мацкевич, П. Г. Щедровицкий). Гуманитарными технологии называются потому, что составляющими в них являются «особые» нематериальные элементы: различного типа знания, идеи, схемы, конструкты, знаковая среда (реклама, продукты СМИ и др.), квалификации, человеческая психика, время, доверие, ответственность, авторитет, авторское право и т. п.

Говоря о содержании гуманитарных технологий, следует отметить, что это система научно-гуманитарных знаний, использование которых позволяет реализовать конкретный человековедческий замысел при помощи определенных условий, средств и способов. Это технологии инноваций, производство новых способов деятельности.

Гуманитарные технологии — ресурсоемкие технологии. Под ресурсами в них понимается наличие: а) идей, концептов и т. п. и их перевод в разряд деятельностных целей и задач, программ и проектов; б) людей, способных разрабатывать и реализовывать развивающие проекты и программы; в) финансов и требуемой материальной базы. Информация в таких технологиях рассматривается как отдельный элемент, который в технологии выполняет посредническую функцию между активными

деятелями и позволяет значительно «сжимать» и «технологизировать» время.

Итак, если исходить из названия, то гуманитарные технологии — это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого.

Мнение скептика

В связи с этим возникает вопрос: могут ли технологии быть названы гуманитарными, то есть направленными на человека? Так, по замечанию Е. Островского, **гуманитарный технолог** — специалист по манипуляции человеком с целью получения прибыли, выгоды.

Технологии могут быть гуманитарными, если они удовлетворяют потребностям человека, а не решают какие-то другие задачи. Создавать **гуманитарные** технологии — использовать их во благо человека, по отношению к которому они применяются.

Коммуникативные технологии

Одна из базовых человеческих потребностей — потребность в общении. При этом для удовлетворения потребности в общении необходим другой человек. В последнее время при развитии принципиально новой информационной среды произошли существенные изменения в человеке общающемся, что привело к возникновению коммуникативных технологий.

Можно выделить два типа коммуникативных технологий.

Во-первых, коммуникативные технологии могут быть обращены непосредственно к человеку как **субъекту и объекту общения**, который овладевает способами решения различных коммуникативных задач: договариваться, выражать свои чувства и отношения, предупреждать или разрешать конфликты и т. п.

Примерами таких технологий являются технологии переговоров, разрешения конфликтов, спора, доказательства, диалога и т. п.

Принципы общения, положенные в основу создания коммуникативных технологий:

- установление контакта;
- эмпатия;
- взаимопонимание;
- удовлетворенность процессом и результатом общения.

Вторая группа коммуникативных технологий опосредует взаимодействие различными средствами коммуникации. Удовлетворяется не столько потребность человека в общении, сколько ориентировка во времени и пространстве, в информационной среде (рис. 2.3).

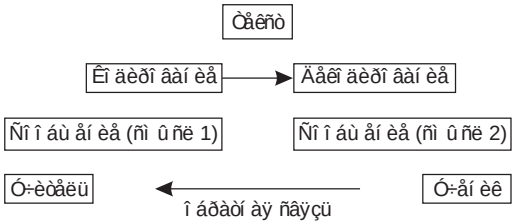


Рис. 2.3. Схема технологического построения учебного процесса

Принципы коммуникации, положенные в основу создания этой группы технологий:

- принцип целевых аудиторий (кому адресовано послание);
- принцип ключевых сообщений (главное в сообщении);
- принцип каналов трансляции (каким образом коммуникация будет доставлена до реципиента);
- принцип креативности.

Примерами технологии взаимодействия с различными источниками коммуникации являются, например, аудиовизуальная модульная технология (АМТ), учебное телевидение и т. д.

Технологии, обеспечивающие условия для удовлетворения познавательных потребностей, потребностей в развитии, самовыражении, самоактуализации и т. п., можно назвать **формирующими**. В педагогической практике достаточно давно и широко используются подобные педагогические технологии: технологии проблемного обучения (формирующие конкретные компетенции решения проблемных задач в различных предметных областях); технологии исследовательской деятельности и т . п.

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс исходя из заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

Педагогическая технология — это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель. В. В. Гузеев определяет педагогическую технологию как комплекс, состоящий из:

- некоторого представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния обучаемых;
- набора моделей обучения;
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

По своей природе педагогические технологии гуманитарны, поскольку каждый элемент, каждый шаг имеет обращение к обучающемуся человеку, его потребностям, направлен на его поддержку в ходе обучения:

- психологической основой является теория учебной деятельности;
- диагностическое целеполагание направлено на развитие личности, с учетом разных уровней готовности обучающихся;
- учебный материал строится с учетом наиболее оптимальной организации для самостоятельной работы учащихся;
- учащиеся ориентированы не только в содержании, но и в условиях его усвоения (цель, разъяснение принципов и способов обучения, контроля и оценки результатов, мотивация учебной деятельности);
- учебное занятие организуется в соответствии с учебными целями (акцент на дифференциацию обучения);
- практикуется не только итоговый контроль усвоения знаний и способов деятельности, но и текущий, входной, пооперационный.

Если в традиционном подходе учитель ставит задачи «не инструментально» изучить теорему, ознакомить с принципом действия, решать уравнения и пр. — очевидно, что эти задачи не описывают действия ученика. Технология же исходит из того, что цель обучения — изменение состояния ученика: его знаний, мыслей, чувств, поведения. Поэтому общие цели обучения при разработке обучающей системы по предмету необходимо конкретизировать. Известный ученый Б. Блум является автором «таксономии целей», в которой выделяет категории целей и соответствующие им действия ученика, которые можно диагностировать.

Категории целей	Обобщенные формулировки целей
Знание: запоминание и воспроизведение материала	Ученик знает значение терминов, конкретные факты, методы, правила, принципы
Понимание: умение преобразовывать, интерпретировать материал, предложить следствия, предсказать результаты действий	Ученик объясняет факты, связи между явлениями, преобразует материал (из словесной формы в математическую), описывает следствия, вытекающие из данных
Применение: умение использовать материал в стандартных и новых ситуациях	Ученик использует понятия, принципы, правила в конкретных ситуациях, демонстрирует правильное применение метода
Анализ: умение выделять части из целого, взаимосвязи, принципы организации целого	Ученик выделяет скрытые предположения, существенные признаки, логику рассуждения, видит сходство и различие явлений
Синтез: умение комбинировать элементы, чтобы получать целое, обладающее новизной	Ученик пишет сочинение, делает план эксперимента, решения какой-либо проблемы с опорой на знания из разных областей
Оценка: умение дать оценку полученной информации, критически относиться к ней	Ученик пишет эссе, сочинения-размышления, делает устные развернутые суждения, участвует в проектах

Классификация педагогических технологий

Педагогические технологии классифицируют по различным признакам.

1. **По уровню применения** : общепедагогические, частнопредметные, локальные или узкометодические.
2. **По концепции усвоения**: развивающие, интериоризаторские, нейролингвистические и т. д.
3. **По организационным формам**: классно-урочные, индивидуальные, групповые, коллективный способ обучения, дифференцированное обучение.
4. **По подходу к ребенку** : авторитарные, личностно-ориентированные, технологии сотрудничества и т. п.
5. **По преобладающему методу** : репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, развивающее обучение, игровые, проблемно-поисковые, творческие и т. п.
6. **По категории обучающихся** : массовая технология, компенсирующие, технологии работы с трудными подростками, технологии работы с одаренными детьми и т. п.

2.4.2. Технология «Развитие критического мышления» и ее возможности для совершенствования познавательной сферы и личности

Педагогическая технология «Развитие критического мышления» («РКМ») пришла в нашу страну в 1997 г., когда прошли первые семинары по внедрению новых методов в практику средней школы. В настоящий момент идеи критического мышления нашли свое применение и в вузовском образовании.

Технология «Развитие критического мышления» относится к числу образовательных технологий нового пок оления, которые призв аны преодолеть разрыв между когнитивно-ориентированными и личностно-ориентированными стратегиями обучения, так как способствует развитию не только познавательных процессов, но и рефлексивных, метакогнитивных умений.

Многие психологи и педагоги пытались дать свое определение того, что такое критическое мышление. Так, советский психолог П. П. Блонский еще в 30-е гг. XX в. писал *«Критическое мышление — умение отличить возможное от невозможного, выделять в тексте, факте основное,*

использовать аргументы при доказательстве или опровержении своих и чужих суждений и предположений, "узнавать" несообразности и «нелепости» в рассуждениях». Д. Браус и Д. Вуд определяют его как разумное рефлексивное мышление, способное выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности. Вспомнив этимологию слова «критика» (от греч. kritike — оценка, разбор, обсуждение), мы сможем более адекватно отнестись к этому слову.

Автор учебника «Психология критического мышления» Д. Халперн выделяет наиболее важные качества, способствующие развитию рефлексивного мышления.

1. Готовность к планированию.
2. Гибкость.
3. Настойчивость.
4. Готовность исправлять свои ошибки.
5. Осознание.
6. Поиск компромиссных решений.

При всем многообразии взглядов многие авторы сходятся в том, что **критическое мышление** (альтернатива — догматическое) — это аналитическое, конструктивное, рефлексивное мышление, которое:

- помогает человеку определить собственные приоритеты в профессиональной и личной жизни;
- предполагает принятие индивидуальной ответственности за сделанный выбор;
- повышает уровень индивидуальной культуры работы с информацией.

Структура технологии «Развитие критического мышления» глубоко психологична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности человека. Основой технологии является трехфазовая структура занятия: вызов, осмысление, рефлексия (рис. 2.4).

Первая стадия (фаза) — «ВЫЗОВ», задача этой фазы не только активизировать, заинтересовать обучающегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющееся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, пробудить познавательный интерес к изучаемой теме и совместно определить направления изучения темы.

Вторая стадия (фаза) — «ОСМЫСЛЕНИЕ (РЕАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛА)». На этой стадии идет непосредственная работа с информацией, а приемы и методы технологии критического мышления позволяют сделать работу технологичной и эффективной.

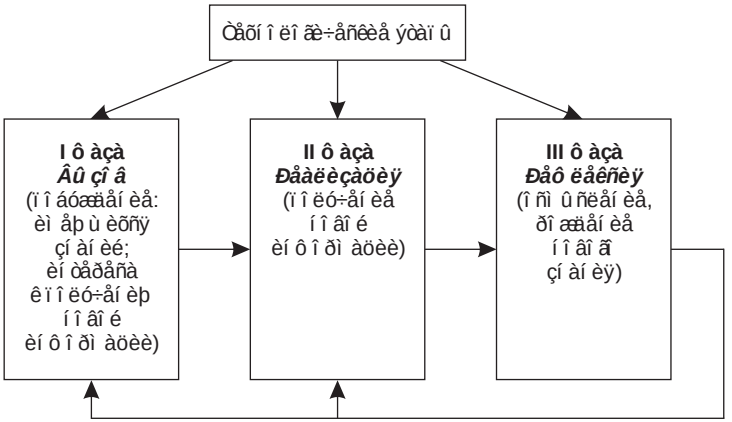


Рис. 2.4. Три фазы технологии развития критического мышления

Третья стадия (фаза) — «РЕФЛЕКСИЯ». На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается, соотносятся старые и новые представления. Изученный материал обобщается, собственная деятельность рефлексируется и определяются направления для дальнейшего изучения темы (рис. 2.5).

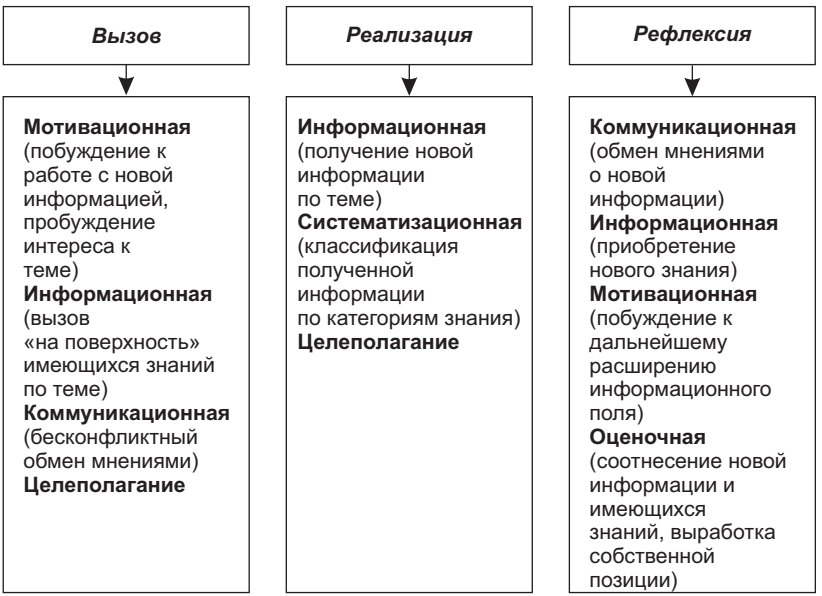


Рис. 2.5. Функции трех фаз технологии

Применение технологии «Развитие критического мышления» имеет свои преимущества не только для учащихся, но и для преподавателя, организующего учебный процесс.

Девизом преподавателя, использующего в своей работе технологию «РКМ» или ее фрагменты, может стать следующее изречение А. Дистервега: «Нельзя научить, можно научиться».

Мнение скептика

Говорить о технологии обучения как о средстве оптимизации всего процесса обучения недостаточно корректно. Конкретные учебные цели не могут охватывать все показатели качества обучения в комплексе, такие как:

— ориентация в ценностях культуры, методологических основах определенной образовательной области;

— наличие системы базовых предметных знаний;

— сформированность критичности мышления;

— владение методами научного познания и т. п.

Развитие психики в процессе обучения и воспитания находится в непосредственной зависимости от возраста. Поэтому применяемые педагогические технологии должны основываться на учете возрастных закономерностей развития человека.

2.4.3. Развивающая технология «Шаг за шагом» (дошкольный возраст)

Ребенок в дошкольном возрасте очень пластичен и легко обучаем, но его возможности ограничены возрастными психофизиологическими особенностями.

Л. С. Выготский назвал возникающий в дошкольном возрасте тип обучения «промежуточным» между «спонтанным» (ранний возраст) и «реактивным» (школьный возраст).

Ребенок в дошкольном возрасте уже может обучаться по программе, заданной взрослым, но лишь в том случае, если она идет параллельно с естественным ходом его развития. Поэтому применительно к дошкольному возрасту правильно говорить не о развивающем обучении, а о развивающей работе или развивающих занятиях. Занятия с детьми должны не напоминать классический урок, а проходить в форме различных игр, практических занятий, наблюдений.

Одной их технологий, в основу разработки которой положены возрастные особенности дошкольника, является программа «Step by Step»

(«Шаг за шагом»). В программе «Step by Step» основным средством развития детей является **особая организация развивающей среды**, которая базируется на создании центров детской активности.

Основное достоинство и ценность программы заключается в ее гуманистической направленности. Программа призвана обеспечивать уважение к личности каждого ребенка, создавать условия для развития его уверенности в себе, инициативности, творческих способностей, самостоятельности и ответственности. Она, в основном, направлена на социальное и эмоционально-личностное развитие ребенка, что и порождает одну из главных проблем на пути ее реализации.

Образование в России традиционно было ориентировано на обеспечение познавательного развития детей, в то время как социально-эмоциональное развитие редко являлось предметом специальных педагогических усилий. Общеизвестно, что одним из результатов такого приоритета является сравнительно высокий уровень когнитивного образования среднего российского ребенка при явном несоответствии уровня личностного развития (развития инициативности, самостоятельности, ответственности) его потенциальным возможностям и тем требованиям, которые предъявляются современным обществом. В дошкольном образовании эта проблема стоит особенно остро. Само предназначение дошкольного периода развития ребенка заключается не столько в овладении знаниями, сколько в становлении базовых свойств его личности. Эта позиция является центральной для российской реформы дошкольного образования.

Программа «Шаг за шагом» представляет собой так называемую «рамочную программу». Она не содержит ни конспектов занятий, ни определенной предметной последовательности или логики, по которой, с точки зрения авторов программы, имеет смысл двигаться педагогу в образовательном процессе. В программе или в методических материалах, которые используются в педагогических тренингах и консультациях, представлены только некоторые возможные варианты, которые выполняют лишь иллюстративную, рекомендательную функцию. Эти рекомендации даются в стиле обмена педагогическим опытом, но никогда не носят нормативного или установочного характера. Именно в этом заключается главное отличие программы от тех, с которыми привыкли иметь дело российские дошкольные педагоги.

В качестве **основных принципов**, которые отличают программу «Шаг за шагом» от всех других, следует выделить:

- особую организацию развивающей среды;
- участие семьи в образовании детей.

Организация развивающей среды. Все оборудование и материалы, следуя программе «Сообщество», должны размещаться в так называемых «центрах активности», то есть в определенным образом организованных зонах в разных местах группового помещения. Количество таких центров может быть разным, и в качестве общего принципа их отбора выступает полнота различных видов детской активности. Очень важно, что ребенок имеет возможность сделать свой собственный выбор, в каком центре активности ему заниматься. Построенное таким образом содержание образования инициирует разные виды деятельности детей, в том числе совместную деятельность. Последняя особенно ярко проявляется в так называемых «проектах», которые обычно выступают в качестве конечного результата освоения какой-либо темы или двух-трех тем. Проект так же, как и сами темы и как, собственно, разные виды активности, представляет собой воплощение совместного замысла детей и взрослых.

Принцип участия семьи в жизни группы также является для программы центральным и полностью соответствует ее гуманистическим установкам. С точки зрения психологии развития ребенок дошкольного возраста, безусловно, неотделим от родителей, и в особенности от матери. Разлука с ребенком на целый день, которая является необходимым следствием отечественной социокуль турной ситуации (матери, а иногда и бабушки, работающие полный день; большой процент неполных семей; отсутствие в семье детей разного возраста; отдельное проживание молодых семей от родителей), тяжела не только для ребенка, но и для матери. Поэтому реальное присутствие и участие матери в жизни группы оказывает психологическую поддержку не только ребенку, но и матери. Кроме того, знакомство родителей с философией программы, пребывание в атмосфере уважения и поддержки личности их ребенка способствуют принятию ими ценностей гуманистической педагогики. Это, в свою очередь, меняет к лучшему и ситуацию развития ребенка в семье. С социальной точки зрения такие формы образования также чрезвычайно перспективны и важны, поскольку они способствуют объединению семей вокруг детского сада, который в перспективе может превратиться в своеобразный клуб или культурный центр микрорайона.

Мнение скептика

Существенной проблемой для педагогов является проблема степени свободы образования в дошкольном возрасте. В основе философии программы лежит гуманистическая идея о том, что развитие маленького ребенка должно быть совершенно свободным. Вся методология

программы, в свою очередь, основана на принципе естественного процесса обучения ребенка. С этой точки зрения вмешательство педагога как того, кто «ведет» ребенка, носит очень сложный и деликатный характер. Таким образом, педагоги чувствуют , что они оказываются в противоречивой ситуации. С одной стороны, они, принимая идеологию программы, не должны «передавить» ребенка, а должны следовать за его интересами. С другой стороны, ситуативные интересы ребенка могут противоречить тем резуль татам образования, которые педагог должен обеспечить всем своим воспитанникам.

2.4.4. Технологии развивающего обучения в начальной школе

Условием успешности обучения младших школьников является достаточный уровень развития наглядно-образного мышления: вычленение существенных свойств и отношений предметов, использование схем, способность к обобщению свойств предметов, а также начальный уровень развития логического мышления: способность к умозаключениям и выводам на основе имеющихся данных.

Необходимо отметить, что именно младший школьный возраст являлся сферой интересов основоположников развивающего обучения. Ведь в этом возрасте произвольная регуляция поведения, преодоление импульсивности, активность и самостоятельность в познавательной и социальной деятельности позволяют ребенку овладеть начальными общеучебными умениями.

Так, в 1950-х гг. научным коллективом под руководством Л. В. Занкова была предпринята попытка разработать научно обоснованную систему развивающего обучения в начальной школе. В основу были положены базовые идеи и положения концепции Л. С. Выготского.

Л. В. Занков поставил задачу построить такую систему начального обучения, при которой достигался бы гораздо более высокий уровень общего психического развития младших школьников, чем при традиционном обучении.

Основу системы обучения составляют следующие принципы:

— обучение на высоком уровне трудности;

— быстрый темп в изучении программного материала;

— ведущая роль теоретических знаний;

— осознание школьниками процесса учения;

— целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Принцип обучения на высоком уровне трудности означает не столько то, что обучение превышает «среднюю норму трудности», сколько то, что оно «раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление» (Л. В. Занков). Под этим подразумевается трудность, связанная с познанием сущности изучаемых явлений, с приобщением к подлинным ценностям науки и культуры.

С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно **идти вперед быстрым темпом**, что предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное — непрерывное обогащение как сильных, так и слабых школьников новыми знаниями. Специальная дифференцированная методика позволяет изучать одни и те же вопросы программы с разной степенью глубины.

Экспериментальные исследования в области педагогической психологии показали **ведущую роль теоретических знаний** уже на начальном этапе обучения, что нашло свое отражение в системе Л. В. Занкова. Еще Л. С. Выготский на основе исследования формирования понятий в школьном возрасте отмечал, что оно осуществляется в процессе обучения разными путями, в том числе и от абстрактного к конкретному. Поэтому «ограничиваться формированием лишь конкретного мышления у младших школьников — значит, тормозить их развитие».

Важной составляющей системы Л. В. Занкова является **осознание школьниками процесса учения** — понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, овладение мыслительными операциями. Не менее значимо для развития младших школьников осознание важности труда.

Эти принципы нашли свое отражение в программах обучения русскому языку, чтению, математике, природоведению и другим предметам.

Мнение скептика

Проведенные исследования показали эффективность ее применения, однако широко внедрить эту систему в практику школы не удалось.

В качестве основной причины можно выделить то, что эта система не получила своего развития в средней школе, что не позволяет обеспечить преемственность в обучении.

В 60-х г. XX в. другим научным коллективом под руководством В. В. Эльконина и Д. Б. Давыдова была создана еще одна система развивающего обучения в начальной школе. Эта система основана на том, чтобы сделать ребенка творцом своей собственной жизни, предоставить ему возможность самому искать выход из любой жизненной ситуации.

Было высказано предположение, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития младших школьников, не создает необходимых зон ближайшего развития, а лишь тренирует и закрепляет уже достигнутое ранее в психическом развитии ребенка. Подлинно развивающее обучение должно быть направлено на создание зон ближайшего развития и формирование новых психических новообразований.

Основной задачей становится умение разобраться, почему в одних ситуациях надо действовать одним способом, а в других — другим, важно понять основания своих действий. Это невозможно сделать, идя по накатанной колее, необходимо самостоятельно отыскать ключи к с воеобразным с итуациям. С уть р азвивающего о бразования н е в овладении теорией, так как она подводит к уже искомому, известному способу решения (а в развивающем образовании нет ничего предопределенного). Это живой процесс, который развивает в учениках не дисциплинированность и исполнительность, а самостоятельность мысли, критичность суждений, интерес и способность к саморазвитию.

Обучение должно формировать у школьников теоретическое мышление, которое, в отличие от эмпирического, основано на поиске генетически исходного, существенного в предметах и явлениях и построении содержательных обобщений. Важными компонентами теоретического мышления являются анализ, планирование и рефлексия.

Основные идеи развивающего образования

1. Идея учебной деятельности.

Отличается от школьной, в которой ребенок лишь выполняет множество заданий. В учебной деятельности ребенок преобразует себя из «я не умею» в «я умею». Задача — перенять новый эффективный способ, понять его, овладеть им.

2. Идея обучения понятиям.

Нужно научить детей понятийному мышлению, на основе которого они сами смогли бы выводить правила.

3. Идея формирования способностей мышления.

Развитие инструментальной рефлексии: дети учатся видеть, как они действуют. Для них главным критерием становится осознание того, каким способом нужно действовать, чтобы решить задачу.

4. Идея учебной задачи.

В развивающем образовании учебная задача — сложная форма целостной организации учебной деятельности учеников. Основная задача — формирование учебной цели: на примере многих задач выделить

и освоить всеобщий способ решения всех задач данного класса. Обязательно присутствует самоконтроль и самооценка.

5. Идея заданной формы организации обучения.

Специфические учебные задачи возникают у ребенка, когда он обнаруживает недостаточность собственных способов действия. Т огда ему требуется изобрести, построить и освоить новый способ.

6. Идея коллективности учебной деятельности.

Способ решения задачи исходно существует как коллективно-распределительная деятельность, а уже потом присваивается индивидуально каждым ребенком. Во взаимодействии со сверстниками формируется самооценка и рефлексия ребенка.

Основные положения концепции развивающего обучения по В. В. Давыдову.

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.
2. 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.
3. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.
4. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Таким образом, развивающее обучение направлено на развитие умений:

- ставить собственные учебные цели и на примере немногих задач усваивать универсальные способы решения;
- содержательного общения друг с другом: умений слушать, слышать, выражать свою мысль.

Мнение скептика

Учебный процесс по этой системе настолько отличается от традиционного, что зачастую ни учителя, ни родители не могут осознать преимуществ развивающего обучения. А к числу затруднений можно отнести:

— отсутствие преемственных программ в основной школе;

— трудности в формировании специальных учебных умений и навыков.

2.4.5. Технология педагогических мастерских (основная школа)

Уже не ребенок — еще не взрослый.

И. В. Дубровина

В подростковом возрасте продолжает активно развиваться теоретическое, логическое мышление, способность к анализу абстрактных идей и предметов. Мышление становится психическим процессом, определяющим развитие других познавательных процессов (памяти, воображения, речи) и успешность обучения. Формируется индивидуальный стиль деятельности.

Личностное общение со сверстниками становится ведущей деятельностью. При этом появляется потребность чувствовать себя взрослым, активно развиваются социальные эмоции. Мотивационная сфера характеризуется не рядоположностью мотивов, а их иерархической структурой.

Исходя из закономерностей возраста, в основной школе эффективным является применение технологий, основанных на принципах проблемности и совместной деятельности, например технологии «Педагогические мастерские». У истоков этой необычной системы обучения стояли такие знаменитые психологи, как Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.

Мастерская, или Ателье (от фр. atelier), появилась в практике отечественной школы в результате контактов педагогов России и группы ЖФЭН из Франции, которые начались в 1989 г. ЖФЭН — это сокращенное название «Французской группы нового образования» (Groupe Francais d'Education Nouvelle) — добровольный творческий союз ученых и практиков Франции.

Творческая мастерская — это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия в любой сфере знаний, включая самопознание, в мастерской является творческая деятельность каждого и осознание закономерностей этой деятельности.

В мастерской построения знаний она может быть представлена так: творческий процесс → творческий продукт → осознание его закономерностей → соотнесение полученного с достижениями культуры → коррекция своей деятельности → новый продукт.

Ведущие идеи этой педагогической системы можно кратко представить как:

1. «Вызов традиционной педагогике».
2. Воспитание гражданина, личности с новым менталитетом.
3. «Все способны!»
4. Интенсивные методы обучения и развития.
5. Новый тип педагога.
6. Точный расчет психологического воздействия.

Психологические закономерности, положенные в основу технологии.

1. «Необходимость интериоризации знаний через личный опыт ученика, заключающийся в самостоятельном открытии этого знания через исследование его генезиса и структуры» (Д. Г. Левитес).
2. Для методов, используемых в мастерских, характерны:
   1) отношение учителя к ученику, как к себе равному;
   2) не простое сообщение знаний, как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учеником и решения творческих задач;
   3) плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого и т. д.
3. Мастерская включает в себя ряд заданий для учащихся, которые определяют направление движения в предметном плане. Внутри каждого задания школьники свободны в выборе способов выполнения.
4. Позиция учителя-мастера состоит в консультировании учащихся, помощи им в организации учебной работы и осмыслении осваиваемых способов деятельности.

Технологические этапы проведения педагогических мастерских

Этап 1. «Индукция» — создание эмоционального настроя, включение чувств ученика, создание личного отношения к предмету обсуждения.

Учитель:	Ученики:
— Нарисуйте познавательный объект. — Запишите вопросы (ассоциации и т. п.)	— Рисуют в тетрадях познавательный объект. — Составляют вопросы

Этап 2. «Самоконструкция» — индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

Учитель:	Ученики:
— Запишите все, что вы знаете об этом познавательном объекте (либо определите признаки того или иного понятия, проблемы и т. п.)	— Фиксируют все, что знают о том или ином познавательном объекте

Этап 3. «Социоконструкция» — работа учащихся в группах по построению этих элементов.

Учитель:	Ученики:
— Организует работу в парах: «Поменяйтесь тетрадями и посмотрите, что получилось друг у друга. Подумайте вместе над заданием»	— Работают в парах по заданию учителя

Этап 4. «Социализация» — выступление ученика в группе (сопоставление, сверка, оценка, коррекция).

Учитель:	Ученики:
— Организует работу в группах: «Объединитесь в группы и поделитесь полученными результатами». — Предлагает учащимся дополнительные задания	— Работают в группах с ранее рассмотренными в парах познавательными объектами. — Выполняют дополнительные задания

Этап 5. «Афиширование» — представление вниманию произведений — работ учеников (текстов, рисунков, схем, проектов) в классе, ознакомление с ними.

Учитель:	Ученики:
— Организует обсуждение полученных в групповой работе результатов. — Дает необходимые пояснения по ходу представления группами результатов выполнения заданий	— Представляют резуль таты работы групп. — Задают вопросы друг другу по поводу выполненных заданий

Этап 6. «Разрыв» — внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего прежнего знания новому.

Учитель:	Ученики:
— Фиксирует внимание учащихся на возникших познавательных противоречиях. — Организует работу учащихся в группах с источниками информации, позволяющими разрешить возникшие противоречия	— Осознают возникшие познавательные противоречия. — Работают с источниками информации. — Закрепляют и применяют полученные знания

Этап 7. «Рефлексия».

Учитель:	Ученики:
— Инициирует и активизирует рефлексию учащихся по поводу индивидуальной и совместной деятельности	— Осуществляют рефлексию

Главное в мастерских не сообщать и осваивать информацию, а обучать способам работы. Основная целевая ориентация заключается в том, чтобы предоставить обучающимся средства, позволяющие им личностно саморазвиваться, осознавать самих себя и свое место в мире, понимать других людей.

У учителя-мастера в этой системе важные задачи (по Д. Г. Левитесу): мастер создает атмосферу сотворчества в общении; включает эмоциональную сферу ребенка, обращается к его чувствам, будит личную заинтересованность ученика в изучении темы; работает вместе со всеми (мастер равен ученику в поиске истины); необходимую информацию подает малыми дозами, обнаружив потребность в ней у школьников; исключает официальное оценивание работы ученика, но через социализацию, афиширование работ дает возможность появлению самооценки учащегося и ее изменения, самокоррекции.

В ходе мастерской происходит постоянное чередование бессознательной деятельности и ее последующего осознания (рефлексии). Это сближает учебный процесс с процессом настоящего научного и художественного открытия. Таким образом, происходит не передача готовых знаний, а приобретение ценностного опыта разносторонней духовной деятельности и навыков самопознания. Во время заключительной рефлексии происходит осмысление не столько процесса творчества, проектирования, получения новых знаний, сколько осознание своих внутренних перемен и «разрывов», своих изменений в интеллектуальной и эмоциональной сферах.

Мнение скептика

Существуют и «подводные камни» применения педагогических мастерских на уроке:

— большие трудовые и временны е затраты учителя в процессе подготовки к уроку (карточки, схемы, таблицы и т. д.);

— недостаточно формируются общеинтеллектуальные умения школьников;

— групповая работа не всегда позволяет развить индивидуальные качества учеников;

— затруднена возможность выставления отметок.

2.4.6. Технологии проектной и исследовательской деятельности учащихся (старший школьный возраст)

Важнейшее психологическое новообразование данного возраста — умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации.

Д. И. Фельдштейн

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности — **учебно-профессиональную**. Это важно учитывать, так как учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов. Поэтому она направлена на структурную организацию и систематизацию индивидуального опыта за счет его расширения и дополнения. Задачей учителя профильной школы становится создание у учеников установки на самообразование и обучение рациональным приемам работы с учебным материалом, таким как:

- конспектирование;
- реферирование;
- составление тезисов;
- подготовка к выступлению, презентации;
- умение пользоваться справочной литературой.

Современный ритм жизни требует также развития навыков «тайм-менеджмента» (умение распределить личное время, выбрать оптимальный режим дня, осознать систему приоритетов). Развитию вышеперечисленных навыков способствует использование технологий, направленных на развитие самостоятельности в обучении, например технологий проектной и исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность обучающихся — деятельность, связанная с решением задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере:

- постановка проблемы;
- изучение теории, посвященной данной проблематике;
- формулирование гипотез в отношении возможных путей решения проблемы;
- определение задач, решение которых позволит проверить сформулированные гипотезы;

- подбор методик исследования и практическое овладение ими;
- сбор собственного материала, его анализ и обобщение;
- научный комментарий;
- собственные выводы.

Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

Проектная деятельность обучающихся — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Непременным условием проектной деятельности является наличие:

- заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности;
- этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ, организация деятельности по реализации проекта);
- этапа реализации проекта;
- этапов осмысления и рефлексии результатов деятельности.

Учебные исследования. Главным смыслом исследования в сфере образования является его учебная направленность. Это означает , что его главной целью является развитие личности, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. В образовании цель исследовательской деятельности — приобретение учащимся исследовательского навыка как универсального способа освоения действительности, развитие соответствующих качеств мышления, активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (то ес ть самостоятельно получаемых в ходе исследования знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося).

Развитие субъект-субъектных отношений при развитии исследовательской деятельности. В типичной образовательной ситуации, которая, как правило, определяет характер учебного процесса, реализуется стандартная позиционная схема «учитель—ученик». Первый транслирует знания, второй их усваивает; все это происходит в рамках отработанной классно-урочной схемы. При развитии исследовательской деятельности эти позиции сталкиваются с реалиями: нет готовых

эталонов знания: явления, увиденные в живой природе, чисто механически не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. Это инициирует начало эволюции от объект-субъектной парадигмы образовательной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности, выражением которой является пара «коллега—коллега».

Мнение скептика

Важные ограничения накладывают на тематику , характер и объем исследований требования возрастной психологии. Для юношеского возраста характерны еще невысокий общий образовательный уровень, несформированность мировоззрения, неразвитость способности к самостоятельному анализу, слабая концентрация внимания. Чрезмерный объем работы и ее специализация, которые приводят к уходу в узкую предметную область, могут нанести вред общему образованию и развитию, которые являются, безусловно, главной задачей в этом возрасте. Поэтому далеко не каждая исследовательская задача, привнесенная из науки, пригодна для реализации в образовательных учреждениях. Такие задачи должны удовлетворять определенным требованиям, связанным с общими принципами проектирования исследовательских задач учащихся в различных областях знаний.

Тем не менее, проектная и исследовательская деятельность имеет серьезный развивающий и обучающий эффекты.

Учебный проект или исследование с точки зрения обучающегося — это:

- возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала;
- деятельность, которая позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично результаты;
- деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися в виде задачи, когда результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

Учебный проект или исследование с точки зрения учителя — это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические

умения и навыки проектирования и исследования у обучающихся, а именно учить:

- **проблематизации** (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задач, вытекающих из этой проблемы);
- **целеполаганию** и **планированию** содержательной деятельности ученика;
- **самоанализу** и **рефлексии** (результативности и успешности решения проблемы проекта);
- **презентации** в различных формах, с использованием специально подготовленного продукта проектирования (макета, плаката, компьютерной презентации, чертежей, моделей, театрализации, видео, аудио и сценических представлений и др.);
- **поиску** и **отбору** актуальной информации и усвоению необходимого знания;
- **практическому применению** школьных знаний в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях;
- , **выбору освоению** и **использованию** подходящей технологии изготовления продукта проектирования;
- **проведению исследования** (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению).

Резюме

Развитие технологического подхода в образовании связано с необходимостью получать высокие результаты в обучении, несмотря на особенности личности обучающего. Технология должна гарантировать качество результата при условии выполнения всех ее требований. Психологическая сущность образовательных технологий определяется их направленностью на решение задач, значимых для человека, а также тем, что при их реализации происходит преобразование тех или иных качеств самого человека. При таком подходе к технологизации образовательного процесса можно рассчитывать на сохранение его гуманистической направленности. Образовательные технологии, представляя вид гуманитарных технологий, ориентированы на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого. Широкий спектр педагогических технологий помогает совершенствовать учебно-воспитательный процесс в дошкольном образовании, школе и вузе с учетом психических возможностей человека в тот или иной возрастной период.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1988.
2. *Блонский П. П.* Педология: Книга для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М., 1999.
3. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. *Заир-Бек С. И., Загашев И. О.* Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003.
5. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
6. *Раев А. И.* Управление умственной деятельностью младшего школьника. Л., 1976.

Дополнительная

1. *Джонсон Д.* Методы обучения: обучение в сотрудничестве. СПб., 2001.
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник. М., 2002.
3. *Колеченко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2001.
4. Методы, способы и приемы активизации обучаемых / Сост . Ю. А. Макаров. Пенза, 1999.
5. Педагогическая психология / Под ред. Н. В. Клюевой. М., 2004.
6. *Сарычев С. В., Логвинов И. С.* Педагогическая психология. СПб., 2007.
7. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 2000.
8. *Талызина Н. Ф.* Курс педагогической психологии. М., 2000.
9. *Тамберг Ю. Г.* Как научить ребенка думать: Учебное пособие. СПб., 1999.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое технологии?
2. Какие технологии можно считать гуманитарными?
3. В чем основное отличие коммуникативных технологий?
4. Назовите основные характеристики критического мышления.
5. Почему основоположники развивающего обучения выбрали в качестве объекта для реализации своих концепций начальную шко лу?
6. В чем заключается суть «педагогических мастерских»?
7. Какие качества развивает в старшеклассниках применение учебной исследовательской технологии?

Задания для самостоятельной работы

1. Выделите и охарактеризуйте развивающие возможности современных образовательных технологий.
2. Считаете ли вы необходимым из факта существования возрастной психологии выделять в общей теории обучения возрастную дидактику? Предложите 2–3 ключевых положения такой дидактики.
3. Как бы вы организовали развивающую среду в дошкольном образовательном учреждении? Приведите примеры.
4. Сравните м ежду с обой р азвивающие в озможности к онцепций Л. Занкова, Д. Эльконина, В. Давыдова.
5. Составьте памятк у «10 психологических прав ил по развитию познавательных процессов у учеников начальной школы».
6. Выберите одну из рекомендуемых в списке дополнительной литературы книг. После прочтения составьте аннотацию для студентов-коллег — «Я советую прочитать эту книгу, потому что...».
7. Приведите примеры учебных проектов, которые можно предложить старшеклассникам.
8. Сформулируйте основные положения технологии, которую можно использовать в обучении студентов.
9. Прочитайте од ну из рекоменд уемых монографий по использо ванию технологического подхода в обучении:
   - *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1988.
   - *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
   - *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.

   Выделите основные положения, которые автор использует для описания своей концепции.
10. Приведите аргументы «за» и «против» на тему «Возможно ли применение педагогических технологий в воспитательной работе?»

Раздел III

Ученик — субъект учебной деятельности

Глава 3.1
Учебная деятельность

Нельзя чему-нибудь научить человека, можно
только помочь ему обнаружить это внутри себя.

Г. Галилей

Большинству из нас больше запоминается не то,
чему нас учат, а то, как нас учат.

Э. Севрус

Основные понятия: учение, учебная деятельность, структура учебной деятельности, учебные и умственные действия, познавательные стратегии, способы учебной работы.

3.1.1. Понятие учебной деятельности и ее специфика

Выше мы уже говорили об обучении как взаимообусловленной деятельности учителя и ученика, в процессе которой происходит усвоение знаний, умений и навыков и формируются различные свойства личности. А также раскрыли некоторые факторы эффективного преподавания — как деятельности, осуществляемой учителем в процессе обучения. Теперь необходимо поговорить о деятельности ученика в обучении — учении.

В самом общем виде под **учением** понимают совокупность способов и видов целенаправленной активности человека по приобретению индивидуального опыта путем приобщения к общественно-историческому наследию. Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения и навыки.

В своей книге «Процесс и структура человеческого учения» чешский психолог Йозеф Лингарт определял учение как «вид деятельности, в котором субъект в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий и в зависимости от результатов собственной деятельности, строит свое поведение и свои психические процессы так, чтобы понизить новыми информациями степень своей неуверенности и найти правильный ответ или адекватное правило поведения» (Лингарт Й.,

1970, с. 18). Это определение подчеркивает активность процесса учения и его субъектную сущность, так как показывает сложную связь между влиянием внешней среды и изменениями, происходящими в деятельности человека.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, рассматривая учение с позиций общепсихологической теории деятельности, сформулировали понятие **учебной деятельности**. «Это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования»[1].

Таким образом, **специфика учебной деятельности** связана с тем, что:

1) в учебной деятельности ученик получает знания, умения и навыки и осваивает обобщенные способы действий в сфере научно-теоретических понятий через решение специальных учебных задач и овладение специально подобранным учебным материалом. Это кардинально отличается, например, от научения методом проб и ошибок;
2) учебная деятельность направлена на самого обучаемого как его субъекта в плане совершенствования, развития, формирования его личности и познавательных способностей благодаря целенаправленному присвоению общественного опыта. Ученик должен начать сам осознавать собственные изменения в процессе учения;
3) по содержанию (усвоение богатств культуры) и форме (в специальных социальных институтах при помощи специальных процедур и методов) учебная деятельность носит общественный характер;
4) в учебной деятельности происходит освоение ее компонентов, то есть ученик учится учиться. Последнее становится особенно важным в современных условиях, когда уменьшается ценность конкретного знания (оно слишком быстро устаревает) и увеличивается ценность навыков его приобретения. По сути, современный человек живет в условиях непрерывного образования. В. В. Давыдов утверждал, что в процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.

---

[1] *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г. С. Костюка, П. Ф. Гамата. Киев, 1961.

Учебная деятельность предъявляет специфические требования 1) к мотивационно-потребностной сфере человека; 2) к познавательным процессам (памяти, мышлению, воображению и т. д.); 3) к волевым качествам (управление вниманием, регуляция чувств, эмоций и т . д.).

Учебная деятельность отличается от всех других видов деятельности, так как все ее **продукты** связаны с изменением самого субъекта учения и представляют собой:

1) структурированное, актуализированное знание, лежащее в основе умения решать различные задачи в различных областях наук и практики, освоение обобщенных способов действия;
2) внутренние новообразования психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах, в этом понимании результат учебной деятельности входит в индивидуальный опыт;
3) умение учиться, овладение самой учебной деятельностью;
4) потребность продолжать учебную деятельность (интерес, удовлетворенность от учебы), либо нежелание учиться, отрицательное отношение к школе, избегание учебы (непосещение занятий, уход из школы, вуза);
5) формирование личностных свойств под влиянием овладения учебной деятельностью (трудолюбия, организованности, ответственности и т. д.).

3.1.2. Структура учебной деятельности и ее освоение школьниками

Учебная деятельность по своей структ уре повторяет стр оение любой человеческой деятельности и включает в себя три звена: 1) мотивационно-ориентировочное; 2) исполнительно-операциональное; 3) контрольно-оценочное. Конкретизируя содержание этих звеньев с учетом специфики учебной деятельности, ее структуру можно представить следующим образом.

Учебная мотивация как совокупность потребностей и мотивов учения	Учебная ситуация — учебная задача и ее решение посредством учебных действий	Контроль учителя, контрольные действия, переходящие в самоконтроль	Оценка преподавателя, внешние оценочные действия, переходящие в самооценку

В начале обучения все действия, входящие в структуру учебной деятельности, находятся на полюсе учителя (он мотивирует, показывает образцы учебных действий, контролирует, оценивает). К концу учебы

в школе все эти действия в идеале должны быть освоены учеником, то есть должна возникнуть внутренняя мотивация учения, умение самостоятельно ставить учебные задачи, осуществлять соответствующие учебные действия, а также действия самоконтроля и самооценки. Тогда можно сказать, что ученик полностью освоил учебную деятельность.

Научить детей учиться, сформировать учебную деятельность — это специфическая задача, которую решает школа в целом и начальная школа в особенности. В идеале в этой работе должны участвовать как педагоги, так и школьные психологи. В соответствии со структурой учебной деятельности она должна идти в нескольких направлениях.

Во-первых, формирование специфических учебно-познавательных мотивов, появление личностного «смысла учения». Во-вторых, формирование учебных и умственных действий, а также умения выделять учебную задачу. Формируя учебные действия, важно иметь в виду психологический и педагогический аспекты. Психологический аспект подразумевает, что ребенок овладевает базовыми познавательными действиями: анализом, сравнением, обобщением, классификацией, установлением закономерностей, абстрагированием, перекодированием информации из одной знаковой системы в другую, моделированием, прогнозированием, переносом. Педагогический аспект включает в себя формирование учебных умений: выполнять требования взрослого, действовать по образцу, а также основных навыков: письма, чтения, счета. В-третьих, обучение ребенка самопроверке и, наконец, обучение его оценке результатов собственного труда.

По мнению Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман и многих других психологов, работа по формированию учебной деятельности школьников начинается с оценивания их действий взрослым. На первых этапах обучения педагоги должны исходить из тех критериев, которые доступны и понятны детям: соответствие образцу, усердие, самостоятельность, аккуратность, умение обратиться за помощью к взрослому, отстоять свою точку зрения. Ребенок еще только учится действовать с позиций своей оценки. Если взрослые не представят ему разнообразие содержательных критериев для оценки, он заменит их формальными баллами, скрывающими сущность достижений и неудач.

А. И. Раев отмечал, что формирование умственной и учебной деятельности происходит благодаря умственным действиям, которые он определял как «психические акты, представляющие собою структурный и содержательный элементы умственной деятельности, имеющие определенную программу (в виде системы взаимосвязанных операций), направленную на идеальное, а в некоторых случаях материальное, преобразование объекта из наличного состояния в намеченное, при котором

совершается изменение и самого действующего субъекта» (Раев А. И., 1976, с. 21). Как видно из определения, умственное действие является комплексным и значимым компонентом умственной деятельности, так как в нем проявляются и ее цели, и ее содержание, и ее структура.

А. И. Раев выделил три основных направления формирования системы умственных действий:

1) обучение алгоритмическим действиям и построению алгоритмов как основы для формирования эвристических умственных действий;
2) формирование умственных действий распознавания, преобразования и контроля;
3) формирование умственных действий разной степени обобщенности, причем особое внимание необходимо уделить общим умственным действиям (анализу, сравнению, классификации и т. д.). Они относительно независимы по структуре от содержания решаемой задачи, что открывает возможности широкого переноса. Надо также отметить, что общие умственные действия могут быть сформированы только на основе специально подобранных конкретных действий, так как их формирование невозможно вне содержания учебного предмета.

В реальной учебной деятельности ученики производят большое количество различных действий (решение математических задач, чтение и воспроизведение содержания текстов, подготовка к контрольной работе и т. д.), являющихся общими по отношению к конкретным умственным действиям, которые их составляют. Об этом Е. Н. Кабанова-Меллер писала: «...Обычно в учебной деятельности учащихся за приемами учебной работы как бы скрыты приемы умственной деятельности... Некоторые приемы умственной деятельности даже полностью совпадают с приемами работы. Так, например, приемы установления причинно-следственных связей являются одновременно приемами и учебной работы, и умственной деятельности».[1]

Примеры упражнений, направленных на формирование учебных действий[2]

Формирование действия «Принятие инструкции»

Детям предлагается сложная инструкция, содержащая 4—7 команд. Каждая команда обозначается отдельным значком. Затем, ориентируясь

---

[1] *Кабанова-Меллер Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968. С. 12.

[2] *Лукьянова М. И., Калинина Н. В.* Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Ульяновск, 1998. С. 11.

на значки, ребенок выполняет задание самостоятельно. При затруднении значок еще раз проговаривается взрослым, а часть инструкции повторяется вслух.

Например: Прочитай текст два раза про себя и один раз вслух. Выдели три главные части в тексте. В каждой части найди ключевые слова и подчеркни их.

Шифр: 2↓, 1↑, lll, lll

Формирование внутреннего плана действия

Упражнение проводится в парах: первый — художник, второй — карандаш. После первого раунда игры роли поменяются. «Х удожник» с закрытыми глазами дает команду «карандашу», куда провести линию. «Карандаш» беспрекословно и точно выполняет команду. «Художник» рисует не сам, а при помощи «карандаша», давая ему последовательно нужные команды. Задача «художника» нарисовать квадрат, дом, дерево и т. д.

3.1.3. Роль процессов метапознания в освоении учебной деятельности

Для определения роли индивидуальных особенностей ребенка и его субъектного опыта в освоении учебной деятельности разные психологи предлагают в качестве единицы анализа рассмотреть различные психологические феномены, такие как: способы учебной работы (Е. Д. Божович), познавательные стратегии (А. А. Плигин), стратегии обучения (Р. С. Хон) и др. Все перечисленные психологические феномены относятся к сфере метапознания, базирующегося на том, что человек 1) знает о существовании у него познавательных процессов и 2) способен регулировать их использование или перестраивать процедуры их функционирования. Важная педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь учащимся сознательно использовать метапознавательные процессы в учебной деятельности.

У школьника уровень развития метапознания (который часто и является истинной причиной типичных ошибок в решении учебных задач) не поддается определению в условиях обычного контроля за усвоением учебного материала. Он выявляется только посредством серии нестандартных заданий, которые носят , условно говоря, автономный характер по отношению к конкретному материалу . Это могут быть задания, раскрывающие структуру выполнения задачи, правила, приемы учебной работы; задания, направленные на анализ собственной деятельности (как самому школьнику понять причину своей ошибки), диагностические диалоги учителя с учеником.

Диагностико-коррекционный прием работы над ошибками

1. Задача (пример, слово, словосочетание или предложение), в которой была ошибка.

2. Выявление причины ошибки: а) как действовал я? б) как надо было действовать? в) почему я ошибся?

3. Как избежать ошибки?

4. Решение похожей задачи.

Пример

1. Представь, что ошибки, которые даны ниже, сделаны тобой (они довольно часто встречаются в работах):

Подр...сти (подросток) за лето — О вместо А

Зеленый р...сток — А вместо О

2. Чтобы не допустить в контрольной работе таких ошибок, поработай над ними: вспомни правило, вставь нужную букву и обозначь условия ее выбора, приведи похожий пример. Проверь себя по оборотной стороне карточки.

3. В чем, по-твоему, заключались причины каждой из ошибок?

4. Т ы правильно (неправильно) назвал причины ошибок. Напиши, пожалуйста, как ты выявил их, что ты подумал / сделал во-первых, во-вторых, в-третьих...

5. Из данных ниже словосочетаний выбери похожие на те, в которых были ошибки. Запиши эти словосочетания, вставив нужные буквы. Затем проверь себя по оборотной стороне карточки.

Зар...сти бурьяном, зеленые водор...сли, бледный р...сточек, подр...сли за сутки.

Диагностика успешности овладения всеобщими способами ориентировки и действий при изучении материала приобретает особое значение для формирования у школьников умения учиться, то есть способности преодолевать ограниченность собственных знаний, умений, способностей. Это умение содержит две составляющие: рефлексивную (отделение известного от неизвестного, выявление того, чему надо научиться) и субъектную (инициирование учебных отношений с другими людьми и самим собой). Исследования, проведенные Г . А. Цукерман, выявили «принципиальную двуслойность методов формирования и диагностики умения уч иться, которые должны охватывать не только способы действия ребенка с учебным материалом, но и способы взаимодействия с другими участниками совместной деятельности»[1].

[1] *Цукерман Г. А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992. С. 34.

Диагностика умения учиться обладает несколькими общими чертами:

1) строится на учебном материале;
2) ориентируется на диагностику процессуальных аспектов учения;
3) существует установка на выделение совокупности критериев развития школьника с учетом концептуально определенных характеристик содержания и методов обучения.

По мнению Е. Д. Божович, способ учебной работы является отражением субъектного опыта ученика (представлений о мире, форм поведения, житейских знаний и убеждений и т . д.), складывающегося у него еще до школы, в ходе «спонтанного обучения», и изменяющегося под влиянием целенаправленных педагогических воздействий. Этим он отличается от приемов, правил, алгоритмов, ориентировочных основ деятельности, задаваемых обучением. В общем виде различия между приемами и способами учебной работы представлены в табл. 3.1.

Таблица 3.1.[1] Различия между приемами и способами учебной работы

Прием учебной работы/умственной деятельности	Способ учебной работы
1. Прием либо задается учителем, либо выводится совместными усилиями учителя и учеников в условиях объяснительно-иллюстративного или проблемного обучения	1. Способ — это самостоятельное «открытие» ученика, анализируемое в процессе диалога или полилога учителя и учеников в рамках любого метода обучения
2. Содержание приема определяется только формализуемым предметным содержанием действия, подлежащего усвоению	2. Содержание способа определяется и предметным содержанием, и опытом детей, включающим формализуемые и неформализуемые аспекты материала
3. Прием, в случае некачественного освоения, корректируется, подгоняется под единый стандарт	3. Способ корректируется лишь в тех аспектах, в котор ых он ведет к ошибкам, все позитивное в нем сохраняется независимо от методики преподавания
4. В структуре приема представлен только операциональный состав действия, определяемый предметным содержанием	4. В структуре способа представлен ряд взаимосвязанных компонентов субъективного (мотивационный, аффективно-волевой) и объективного характера
5. Обуч ение с помощью пр иемов предполагает прямое и жесткое — ориентированное на эталон — управление умственной деятельностью детей (при любом стиле учителя)	5. Обучение с учетом индивидуальной вариативности способов работы учеников предполагает косвенное и гибкое управление не только учебной деятельностью, но и процессом учения ребенка в целом

[1] Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: У чебное пособие / Под ред. Е. Д. Божович. М., 1999. С. 41–42.

В качестве примера способа учебной деятельности, нуждающегося в коррекции, Е. Д. Божович приводит постановку учащимися в диктантах и сочинениях лишних пунктуационных знаков. Оказывается, в большинстве случаев лишние знаки возникают при ориентировке школьников на слышимую (при диктовке) интонацию предложения или внутреннее интонирование (при самостоятельном письме), конкретно — на паузы внутри предложения. При этом многие ученики, ставящие лишние знаки, знают , что паузальное и пунктуационное членение предложения могут не совпадать. Тем не менее, у них в опыте обучения закрепилась связь есть пауза — должен быть знак, как правило, запятая. Риск поставить лишний знак дети считают меньшим, чем не поставить вообще. Этот способ решения пунктуационных задач дает ребенку возможность пользоваться пунктуацией не зная правил, при этом существенно снижая число ошибок. Но и он не идеален и нуждается в дальнейшей коррекции.

А. А. Плигин (Плигин А. А., 2007, с. 28) вводит понятие **познавательной стратегии** — «последовательности мыслительных операций и внешних действий, направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности. Причем это комплексная динамическая организация познавательных процессов, которая состоит из четкой последовательности действий:

- репрезентация цели и критерии ее достижения;
- операции по достижению результата;
- коррекция процесса деятельности;
- фиксация получаемого результата.

Пример индивидуальной микростратегии (то есть затрагивающей операции внутреннего плана действий конкретного человека) написания словарных слов одного ученика 9 класса.

1. **Услышал** слово, написание которого необходимо проверить.
2. **Проговорил** несколько раз слово **«про себя»**.
3. **Спросил** себя, могут ли быть **другие варианты**?
4. **Проговорил** несколько вариантов слов.
5. Один из вариантов **звучал красивее**.
6. **Записал** понравившийся вариант.

Универсальная стратегия (то есть используемая большинством учеников, успешных в данном виде учебной деятельности) написания словарных слов:

1. **Услышал** слово, написание которого необходимо проверить.
2. Зрительно **вспомнил образ** слова.

3. Мысленно выделил **фрагмент слова**, требующий орфографической зоркости.
4. **Зрительно** создал возможные **варианты написания.**
5. **Сравнил** образы слов между собой.
6. Понял, что только один вариант сильно отличается от других и вызвал **чувство** знакомости.
7. . **Записал полученный вариант**

В отличие от первого примера универсальная стратегия относится к визуальному способу организации познавательных процессов, она индуктивна и ориентирована в операциях сравнения «на различия». Эти особенности универсальной стратегии можно использовать в обучении для повышения эффективности индивидуальных стратегий отдельных учащихся.

А. А. Плигин считает чрезвычайно важным, чтобы на современном этапе образование было построено на слиянии поискового типа мышления и метарефлексии (осознания собственных способов деятельности и моделирования новых), так как это дает принципиально новое качество развития мышления. Он считает, что для этого в 1-х, 5-х и 10-х классах школы должен быть введен специальный надпредметный курс «Учись учиться». В рамках этого курса необходимо предоставить ученику возможность осознавать и развивать свои общеучебные познавательные стратегии (стратегия определения научных понятий, стратегия чтения учебного текста, стратегия освоения теоретических знаний) и индивидуальные познавательные особенности. А в рамках школьных предметов должны быть отдельные уроки, которые рассматривали бы специальные познавательные стратегии, специфически связанные с предметным содержанием (например, стратегия запоминания исторических дат, стратегия написания сочинения, стратегия подготовки пересказа иностранного текста и т. д.).

Р. Л. Хон пишет о стратегиях обучения в контексте развития у учеников метапознания. В ее трактовке стратегии обучения ближе к индивидуальным стратегиям усвоения информации.

Р. Л. Хон считает , что метапознание явл яется продуктом четырех источников: 1) знания о собственном успехе или успехе других в выполнении каких-то заданий (например, я быстрее всех в классе решаю задачи устного счета); 2) опыта, приобретенного в процессе метапознания (например, чувство отчаяния, когда не можешь понять объяснение учителя); 3) анализа целей и задач познавательных заданий; 4) анализа действий или стратегий при выполнении этих заданий. В частности, в табл. 3.2 приведены основные виды стратегий обучения. Основанием

для их выделения являются стадии процесса кодирования (уточнение деталей, организация в единое целое, визуализация), которое включает в себя образование связей между новой информацией и существующими схемами для интеграции материала в долговременную память (табл. 3.2).

Таблица 3.2. Виды стратегий обучения (по Вейнштейну и Майеру)[1]

Категория	Пример
1. Основные стратегии повторения: повторение единиц в упорядоченном списке	Еще раз повторить названия среднеатлантических штатов или список глаголов исключений
2. Комплексные стратегии повторения: определить и записать основные идеи, представленные в классе или в тексте	Подчеркивание или пометки на полях при чтении текста, составление тезисного плана текста
3. Основные стратегии уточнения: сформировать умственные образы предметов и ассоциаций, которые надо вызвать из памяти	Визуально представить пшеничное поле в центре карты Канзаса и автомобили в Мичигане, чтобы запомнить основную продукцию этих штатов
4. Комплексные стратегии уточнения: обобщить или выразить своими словами, как новые идеи связаны с уже существующими знаниями	Создать аналогию с трезубцем, чтобы связать функции трех ветвей федеральной власти
5. Основные организационные стратегии: перегруппировать события или единицы информации, чтобы сформировать новую последовательность	Пересмотреть записи, чтобы сформулировать хронологический перечень событий, приведших к Первой мировой войне
6. Комплексные организационные стратегии: реорганизовать материал, чтобы сформировать иерархию или систему	Создать концептуальную модель или схему, чтобы представить экологическую цепочку пищи
7. Стратегии проверки понимания: проверить понимание того, что слушают или читают	Использовать вопросы, данные в учебнике в конце глав ы, для про верки понимания прочитанного
8. Эмоциональные стратегии: сидеть в спокойном состоянии, полном внимания и желания воспр инимать информацию	Использовать внутреннюю мотивацию («Я могу сделать это. Прос то нужно время»), например, когда готовитесь отвечать на экзамене

Для того чтобы учащийся приобрел ясный набор стратегий для использования в учении, необходимо прямое объяснение стратегических

[1] *Хон Р. Л.* Педагогическая психология. Принципы обучения. Екатеринбург: Деловая книга, 2002. С. 558.

навыков, которые при этом в реальном учебном процессе редко используются изолированно.

Практически все авторы, исследовавшие проблему формирования учебной деятельности, считают необходимым использование для этого специальных учебных заданий, построенных в соответствии со структурно-содержательными особенностями учебной деятельности и отражающих единство составляющих ее частей. Кроме того, ряд исследователей (Курганов С. Ю., Чутко Н. Я. и др.) выделяет косвенный путь формирования учебной деятельности, который связан с особым структурированием содержания учебного материала. Это структурирование предполагает непроизвольное обращение учащихся к общеучебным интеллектуальным умениям, а также способствуют преодолению репродуктивного запоминания знаний и повышению осмысленности усвоения. В качестве примера этого пути Н. Я. Чутко приводила пример использования на уроке литературного текста — притчи, описывавшей историю, случившуюся с одной древнегреческой семьей. Школьникам давалось задание на основе этого текста описать основные виды деятельности древних греков и обосновать свое мнение. В дальнейшем учитель вместе с учениками обсуждал полученные списки видов деятельности, особое внимание уделяя характеру обоснования ответов и способам рассуждения учеников.

3.1.4. Учебная задача в структуре учебной деятельности

Выше, анализируя учебные задания и задачи, мы в основном делали акцент на их роли в формировании учебной деятельности, так как этот аспект часто выпадает из поля зрения учителей и школьных психологов. При этом нельзя забывать, что любая учебная задача направлена также и на освоение соответствующего учебного содержания, ведь только через решение учебных задач ученик овладевает предметными знаниями, умениями и навыками. В идеале это две стороны одного процесса, и в зависимости от целей урока учитель может делать акцент на той или на другой.

Таким образом, решение учеником учебных задач является центральным звеном учебной деятельности. Для того чтобы конструировать учебные задачи в соответствии с поставленными целями, учитель должен знать структуру задач, состоящую из:

1) целей и требований задачи;
2) исходных условий задачи, соотношения между данными;

3) модели требуемого состояния предмета задачи;
4) оператора задачи (совокупность действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение).

Е. И. Машбиц [1] сформулировал ряд психологических требований к учебным задачам:

1. Конструироваться должна не одна отдельная задача, а их набор. Лишь в этом случае мы сможем судить о целесообразности и пользе каждой конкретной задачи.
2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных. Например, целей формирования умственных действий или таких качеств личности, как самостоятельность.
3. Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности в целом.
4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения. Таким прямым продуктом может быть не только освоение исполнительской части действия (например, определение падежа существительного или сравнение дробей), но и рефлексия учащимися своих действий, ориентировка в условиях задачи и т. д.

Н. Г. Алексеев [2], анализируя процесс решения учебной задачи, предложил рассматривать его как осо бую психологическую систему, включающую три основных психологических компонента:

1. Понимание учеником поставленной задачи.
2. Представление им конкретной ситуации, составляющей условия задачи.
3. Построение порядка осуществления действий по решению задачи.

Способность ученика выявлять устойчивые логические связи между этими компонентами (то есть устанавливать тип задачи) при любой форме их представления свидетельствует об осознанном характере его действий по решению задач.

---

[1] *Машбиц Е. И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987. С. 112–113.

[2] *Алексеев Н. Г.* Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С. 378–412.

Резюме

Учебная деятельность — это специфическая деятельность, направленная на овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, а также развитие личностных качеств и познавательных способностей ее субъектов.

Структура учебной деятельности включает в себя: учебную мотивацию как совокупность потребностей и мотивов учения, учебные задачи и их решение посредством учебных действий, контроль и оценку учителя, переходящие в самоконтроль и самооценку учащихся. В ходе учебного процесса ученик должен овладеть не только предметным содержанием, но и самой учебной деятельностью, то есть освоить соответствующие ее структуре учебные и умственные действия. Особенно это актуально для начальной школы.

Для решения этой задачи учителю в содружестве со школьным психологом необходимо создавать специальные учебные задания. Работая с такими психологическими феноменами, как способы учебной работы (Е. Д. Божович), познавательные стратегии (А. А. Плигин), стратегии обучения (Р. С. Хон) и др., надо учитывать субъектный опыт ребенка и его индивидуальные особенности.

Конструирование учебных задач требует от педагога знания их структуры и соблюдения ряда психологических требований.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник. М., 2002.
2. *Раев А. И.* Педагогическая психология. СПб., 1999.
3. *Раев А. И.* Управление умственной деятельностью младшего школьника. Л., 1976.
4. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 2000.
5. *Талызина Н. Ф.* Курс педагогической психологии. М., 2000.
6. *Хон Р. Л.* Педагогическая психология. Принципы обучения. Екатеринбург, 2002.

Дополнительная

1. *Богоявленский Д. Б., Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
2. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.

3. *Лингарт Й.* Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970.
4. *Лукьянова М. И., Калинина Н. В.* Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Ульяновск, 1998.
5. *Плигин А. А.* Познавательные стратегии школьников. М., 2007.
6. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: Учебное пособие / Под ред. Е. Д. Божович. М., 1999.
7. *Хамблин Д.* Формирование учебных навыков. М.: Педагогика, 1986.
8. *Цукерман Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига, 2000.
9. *Чутко Н. Я.* Учебная деятельность: знакомая и незнакомая. От теории — к практике обучения. Самара, 2005.
10. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 2000.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что является главным в определении понятия «учебная деятельность»?
2. Проанализируйте свой собственный опыт овладения учебной деятельностью и преодоления ее недостатков. Задайте соответствующие вопросы своим родителям.
3. Какие умения необходимы для формирования учебной деятельности школьников?
4. В учебнике по математике для начальной школы Л. В. Занкова некоторые задачи сопровождаются дополнительными инструкциями для ученика. Зачем это делается? В чем состоит роль этих заданий в освоении школьниками учебной деятельности?

   Пример 1

   1. Ты уже знаешь, что 1 десяток и 10 единиц равны. 1 д. = 10 ед.
   2. Подумай, как можно цифрами записать 2 десятка, 3 десятка. Чтобы ответить на вопрос, вспомни, что означает в числе 10 цифра 1.
   3. Проверь свою запись.
   4. Если ты нашел ошибку, исправь ее.

   Пример 2

   1. Сравни тексты задач между собой. Чем они похожи и чем отличаются?
   2. Какое действие нужно выполнить, чтобы ответить на вопрос?

3. Почему ты выбрал это действие?
4. Дайте свой ответ ученику, который вас спросил: «Вы говорите: “Думай, Иванов, думай!” А как думать?»
5. Приведите примеры взаимосвязи умственных и учебных действий.
6. Назовите основные условия, при которых происходит реализация лозунга «учить учиться».
7. Представьте себе, что вы должны выступить на методическом объединении учителей начальных классов и убедить их в необходимости формирования учебных и умственных действий у младших школьников. Какими аргументами вы будете пользоваться?[1]

[1] Задание взято из книги: Педагогическая психология / Под ред. А. И. Раева. СПб., 1999. С. 70.

Глава 3.2
Мотивация учебной деятельности

На свете ни единому уму,
Имевшему учительскую прыть,
Глаза не удалось раскрыть тому,
Кто сам не собирался их открыть.

И. Губерман

Основные понятия: мотив и мотивация, потребности, подкрепления и наказания, стадии формирования мотивации.

3.2.1. Понятие о мотивах учебной деятельности

Успех учебной деятельности во многом зависит от ее **мотивации** — системы внутренних и внешних факторов, побуждающих учиться. В качестве таких побуждающих факторов могут выступать различные составляющие — потребности обучающегося, вкладываемый им в обучение личностный смысл, пример окружающих, система подкреплений и наказаний и т. д. Мотивация может быть как внутреннеорганизованной (связанной с психикой самого человека — например, с его потребностями или интересами), так и внешнеорганизованной (обусловленной воздействиями извне).

Недостаток сформированности мотивации учения — распространенная проблема, которая остро стоит не только перед педагогами, но и перед самими школьниками и их родителями. Учебная деятельность занимает практически все годы наиболее активного становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Поэтому проблема

ее мотивации является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии.

Мотивация может рассматриваться, с одной стороны, как **процесс формирования мотива** (в связи с этим говорят о стадиях ее развития: осознание потребности и постановка цели, выбор способа ее достижения, возникновение непосредственного побуждения к его реализации). С другой стороны, ее можно рассматривать как **систему мотивов**, побуждающих субъекта к определенной деятельности (например, как комплекс познавательных, игровых и социальных мотивов учения). **Мотив** представляет собой сложное психическое образование, побуждающее человека к проявлению целенаправленной сознательной активности, служащее ее основанием.

Как правило, в первый класс ребенок приходит заинтересованным, любознательным, же лающим получать новые впечатлени я и выполнять задания учителя. Но по мере его дальнейшего обучения в школе, особенно в подростковом возрасте, учителя все чаще сталкиваются с негативным отношением учащегося к школе, скукой, апатией, нежеланием посещать школу. В подростковом и юношеском возрасте учение либо приобретает смысл самообразования, либо становится формальной деятельностью[1]. Отсутствие необходимой мотивации учения часто приводит к стойкой неуспеваемости, которая способствует появлению отклонений в поведении у школьников[2]. И. В. Дубровиной[3] выделяются две группы причин школьной неуспеваемости: недостаток познавательной деятельности и ошибки в развитии мотивационной сферы детей. Как показывает опыт, второе встречается чаще — дело не столько в том, что у учеников отсутствует познавательный интерес как таковой, сколько в том, что он недостаточно полно связан с учебной деятельностью.

Несмотря на актуальность исследования мотивации, в психологии до сих пор нет единства взглядов в понимании ее сущности, в том числе применительно к учебной деятельности. Многие психологи под мотивацией понимают детерминацию поведения. Термин «мотивация» используется во всех областях психологии, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения [4]. По всей видимости, имеющие место неоднозначности в понимании сущности мотивации

---

[1] *Драгунова Т. В.* Психологические особенности подростков // Советская педагогика. 1972. № 8. С. 79–93.

[2] *Маркова А. К.* и др. Формирование мотивации учения. М., 1990.

[3] *Дубровина И. В.* Руководство практического психолога. М., 1995.

[4] Психологический словарь, 1990. С. 219.

связаны, в первую очередь, со сложностью и неоднозначностью самого этого феномена. Ведь в качестве побудителей к деятельности могут выступать очень разные явления, и даже при внешнем сходстве деятельности разные люди могут вкладывать в нее совершенно различный субъективный смысл.

3.2.2. Стадии формирования мотивации

Стадии формирования мотивации, их количество и содержание зависят от тех стимулов, под влиянием которых возникают **учебные мотивы** (частные побуждения к учебной деятельности, входящие в состав мотивации к ней). Эти стимулы могут быть связаны с внутренними состояниями организма (все мы по собственному опыту знаем, что бывают такие моменты, когда любое дело «в руках горит», а бывает, что ничем заниматься не хочется), с нашими психологическими особенностями, с социальными факторами (например, примером значимых для нас людей).

Рассмотрим процесс формирования мотива. Он состоит из трех основных стадий (Ильин Е. П., 2000):

Первая стадия: возникновение первичного абстрактного мотива . Он состоит из формирования потребности личности, абстрактной цели и побуждения к поисковой активности. Желание удовлетворить потребность появляется, когда потребность становится осознанной, достигает определенного порога интенсивности, побуждает к поиску путей и средств ее удовлетворения.

Вторая стадия: поисковая активность. Это деятельность, направленная на изменение неприемлемой ситуации или на изменение своего отношения к ней при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при постоянном учете промежуточных результатов. Проявлениями отказа от поиска у человека являются депрессия, апатия, беспомощность и безнадежность. Каждый индивид рождается с биологическими предпосылками к поисковой активности. Потребность в поиске формируется и реализуется в процессе развития и обучения. Полный и легко достижимый успех снижает устойчивость к неудачам так же, как и постоянные поражения. Стопроцентный прогноз уменьшает поисковую активность и делает человека уязвимым к последующим неудачам. Чередование успехов и неудач сохраняет неопределенность прогноза и не подавляет поисковую активность. Высокая поисковая активность может сохраниться в объективно безнадежной ситуации и может быть направлена на изменение самого

прогноза, то есть на поиск или создание новых, ранее не учтенных шансов[1].

Основная задача обучения и воспитания — развить в человеке способность к поиску самого себя, помочь ему раскрыть свои потенциальные возможности в отношениях с миром и другими людьми. Духовность — поиск своего «Я», своего места в мире, смысла существования — присущая человеку форма поисковой активности. Девиантное поведение подростков и юношей можно рассматривать как неправильно ориентированную поисковую активность. Если у подростка нет модели, которая позволяет ему удовлетворить свою потребность социально приемлемым способом, то его поиск может привести к деструктивному решению. Поисковая активность может быть внешней или внутренней. Внешняя проявляется в ситуации, когда нет известного способа удовлетворения потребности. Внутренняя связана с мысленным перебором известных предметов удовлетворения потребности и выбором путей, с учетом множества факторов (мотивационного поля): условий ситуации, знаний, умений, качеств, нравственных норм и ценностей (блок «внутреннего фильтра»), предпочтений, уровня притязаний.

Третья стадия: выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь. Цель представляет осознанный образ будущих результатов. Намерение достижения цели выражается в сознательном побуждении к действию. На этом заканчивается формирование конкретного мотива.

В случае выполнения человеком привычных действий стадии формирования мотива оказываются свернутыми. С опытом у человека формируются мотивационные схемы, то есть знания путей и средств удовлетворения конкретной потребности. Некоторые люди привыкли отвечать на определенные конфликтные ситуации стереотипным способом: драться, ругаться, употреблять алкоголь и совершать другие неконструктивные действия. «Укороченная» мотивация за счет блока «внутреннего» фильтра встречается в случае импульсивных действий и поступков. Импульсивность — это склонность действовать под влиянием внешних обстоятельств или эмоций без обдумывания последствий своего поступка. Импульсивные действия свойственны детям дошкольного и младшего школьного возраста в связи со слабым контролем за своим поведением. У подростков импульсивные действия часто являются следствием повышенной эмоциональной возбудимости.

---

[1] *Роттенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителя. М., 1989.

3.2.3. Мотивы и потребности

Мотивационная сфера личности тесно связана с **потребностями**, которые детерминируют поведение человека [1]. По Л. И. Божович [2], **потребность** — это отраженная в форме переживания нужда индивида в том, что необходимо для поддержания его организма и развития личности. Наличие потребности подразумевает определенное рассогласование между возможным и желаемым, а также связанный с этим дискомфорт, внутреннее напряжение. Если человек имеет возможности для беспрепятственного удовлетворения всех своих потребностей или имеющиеся потребности уже удовлетворены, а новые не сформированы, то мотивация к какой-либо деятельности, в том числе к учебной, не развивается. Состояние напряжения, внутреннего дискомфорта не только естественно, но и необходимо для формирования мотивации.

Первоначально потребность вызывает ненаправленную активность, связанную с поиском удовлетворения, когда же предмет найден, активность приобретает целенаправленный характер. То есть если человек желает что-либо, но не знает, как получить желаемое, то его потребность еще не становится мотивом, побуждающим к конкретному виду деятельности, а лишь повышает общий уровень поисковой активности человека. **Потребность превращается в мотив только тогда, когда она опредмечена**: ее удовлетворение связано в сознании человека с конкретным предметом, способом действий и т. п.

Учебные мотивы формируются, если соответствующая деятельность воспринимается как способ удовлетворения потребностей, актуальных для обучающегося. **Проблема недостаточной мотивации к учебной деятельности обычно состоит не в том, что у человека нет потребностей, а в том, что обучение не воспринимается как способ их удовлетворения.** Сложность обусловлена тем, что большинство потребностей не могут быть непосредственно удовлетворены учебной деятельностью; она лишь создает предпосылки для того, чтобы человек смог удовлетворить их в будущем. Умение видеть эти предпосылки лежит в основе формирования личностного смысла обучения.

Потребности могут быть воплощены в разных предметах — как материальных (например, в каких-либо вещах), так и в определенных формах активности, видах деятельности (в частности, в обучении).

---

[1] *Ломов Б. Ф.* Направленность личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Куликов Л. В. СПб., 2000. С. 105–110.

[2] *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М., 2005.

На «побудительную силу вещей» впервые указал К. Левин, а поведение, осуществляющееся под воздействием такого рода побудителей, он обозначил как «полевое», или ситуативное. Роль подобных ситуативных факторов в управлении поведением человека очень велика: имеются данные, что наше поведение зависит от психологических качеств, в среднем, лишь на 30%, а на оставшиеся 70% — от ситуаций, в которых мы находимся. Переводя это абстрактное соотношение на проблему учебной мотивации, можно констатировать, что если ребенок не желает учиться, эта проблема проистекает не столько из его психологических качеств, сколько из несовершенной организации обучения. И, в частности, из-за того, что педагоги не прилагают усилий к тому, чтобы ребенок воспринял учебную деятельность как возможный способ удовлетворения значимых для себя потребностей.

Потребности подразделяют на первичные (базовые) и вторичные (квазипотребности), которые чаще всего являются социальными и формируются в процессе социализации человека. Если проследить путь развития той или иной социальной потребности, то, во многих случаях, она оказывается социальной формой отражения базовой биологической потребности. Так, например, потребность в уважении окружающих, часто побуждающая школьников к учебной деятельности,— не что иное, как отражение базовой биологической потребности в повышении своего статуса в группе. Просто в человеческом обществе это повышение статуса достигается не в последнюю очередь благодаря демонстрации качеств интеллекта — вот соответствующая потребность и превращается в мотив учебной деятельности, направленной на его развитие.

Степень осознания потребности влияет на то, каким образом она будет удовлетворена. При этом люди с нормативным и контрнормативным, асоциальным поведением могут в равной степени не осознавать, какие потребности побуждают их действовать. Осознание потребности предполагает осознанный выбор поведения, направленного на ее удовлетворение. Это принципиально важный вопрос для работы с подростками, так как степень осознанности потребности оказывает значимое влияние на выбор ими конструктивных или деструктивных стратегий поведения для достижения определенных целей.

Поведение обычно выстраивается таким образом, чтобы создались условия для удовлетворения объективно наиболее сильной потребности. Намерение возникает на основе потребности, которая не может быть непосредственно удовлетворена, и питается за счет ее побудительной силы. Цель является промежуточным звеном, выполнение которого необходимо для удовлетворения потребности. Развитие потребностей происходит через изменение социальной ситуации его

развития. На разных возрастных этапах человек занимает разное место в социуме, которое определяет требования, предъявляемые к нему окружением, и порождает потребности, специфические для возрастного этапа. Новые потребности возникают у ребенка в процессе его развития в связи с усвоением им новых форм поведения и деятельности. Помимо расширения круга потребностей и возникновения новых, происходит развитие внутри каждой потребности по направлению от простого к сложному[1].

Следует помнить, что потребность сама по себе безоценочна, она не может быть «хорошей» или «плохой», негативно или позитивно окрашенной. Деструктивным или конструктивным может быть способ ее удовлетворения. Так, например, курение, употребление алкоголя и наркотиков — это не специфическая потребность трудных подростков, а саморазрушающий способ удовлетворения потребности в изменении своего состояния (расслабиться, самоутвердиться, уйти от проблем и т. п.); как правило, в жизненном опыте подростков групп социального риска нет другого способа достичь желаемого самочувствия.

В психологии широко используется классификация потребностей, предложенная А. Маслоу. Согласно этой классификации, основные потребности человека располагаются в иерархическом порядке, отражающем последовательность их активизации.

1. Физиологические потребности.
2. Потребности в безопасности, защищенности.
3. Потребности в принадлежности к общностям.
4. Потребности в общественном признании, статусе, любви.
5. Познавательные потребности.
6. Потребность в самоактуализации (саморазвити и, максимально полной реализации своего потенциала).

Потребности более высокого уровня актуализируются после удовлетворения потребностей нижележащих уровней. Иными словами, чтобы получение информации и саморазвитие (оптимальная база для мотивов учебной деятельности) стали актуальными для обучающегося потребностями, сначала должны быть удовлетворены потребности, связанные с предшествующими уровнями: человек должен быть накормлен/напоен/согрет, ощущать себя в безопасности, иметь возможность для общения, чувствовать себя принимаемым, уважаемым и любимым. Если же учебная деятельность организована таким образом, что приводит к фрустрации (резкому, болезненному

---

[1] *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. М., 1995.

неудовлетворению) потребностей какого-то из уровней, следствием этого является то, что потребности более высоких уровней в ней не активизируются и не удовлетворяются. Так, если студент испытывает страх перед преподавателем и/или перед предстоящим экзаменом (фрустрация потребности в безопасности), это может создать мотивацию к учебной деятельности, однако нет оснований ожидать, что в такой ситуации изучаемый предмет будет рассматриваться им как источник самостоятельного познавательного интереса или способ саморазвития.

Данная концепция предполагает динамический подход к мотивации: она связана с непрерывным движением и изменением, неизменными же являются только фундаментальные цели. Условиями для удовлетворения врожденных базовых потребностей являются демократические свободы и социальный уклад, характеризующийся справедливостью, честностью и порядком. Невозможность реализовать свои способности, их депривация угрожают удовлетворению базовых потребностей[1]. В таком случае они перестают выступать в качестве побудителей к социально одобряемым видам деятельности (например, к обучению), а, напротив, могут побудить к деструктивному поведению.

3.2.4. Внешние подкрепления и мотивация

Помимо внутреннеорганизованной мотивации, связанной, прежде всего, с потребностями, а также с целями и ценностями, личностными смыслами деятельности, существует и **внешнеорганизованная мотивация**. Главный ее элемент — система подкреплений и наказаний. С позиции поведенческого подхода в психологии и педагогике, **подкрепления** — это такие воздействия, которые повышают интенсивность поведения, предшествующего их применению, а также вероятность его повторения в будущем. Наказания же — это воздействия, приводящие к снижению интенсивности поведения и вероятности его повторения.

В качестве как подкреплений, так и наказаний могут выступать:

1. Добавление новых стимулов. Если это нечто приятное, удовлетворяющее потребности (похвала, награда, премия и т. п.), то имеет место подкрепление, если же неприятное, приносящее дискомфорт (выговор, болевое воздействие и т. п.), то наказание. Такие подкрепления и наказания называются позитивными.

---

[1] *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 1999.

2. Удаление ранее действовавших стимулов. Когда удаляется нечто неприятное — имеет место подкрепление, при ятное — наказание. Такие воздействия называются негативными.

Отметим некоторые условия эффективности действия подкреплений и наказаний на формирование поведения и, в частности, на внешне организованную мотивацию[1].

В большинстве случаев подкрепления действуют более эффективно, чем наказания. Как правило, приводится цифра, что оптимальное соотношение подкреплений и наказаний 7/1 (или, иными словами, один раз отругал ученика — найди семь поводов его похвалить). Это связано с тем, что подкрепления, в отличие от наказаний, несут информацию о желаемом способе действия (наказание же информирует лишь о том, чего не надо делать, но не о том, что надо), создают положительный эмоциональный настрой, повышают общую поисковую активность. А, как мы уже отмечали, поисковая активность — первая стадия формирования мотивов.

Важнейшее условие эффективности подкреплений и наказаний — своевременность. Они тем резуль тативнее, чем короче промежуток времени между их применением и теми действиями, которые подкрепляются или наказываются. Поэтому следует давать обратную связь на действия обучающихся, по возможности, неотсроченно.

Необходимо четкое и однозначное понимание критериев применения подкреплений и наказаний. Во-первых, эти критерии должны одинаковым образом пониматься педагогом и обучающимися. Бесполезно хвалить или осуждать ученика, ставить ему положительную или отрицательную оценку, если причину этих действий он не понимает вообще или понимает не так, как педагог . Во-вторых, одинаковые действия должны всегда вызывать сходные последствия; крайне нежелательны ситуации, когда одни и те же действия в одном случае подкрепляются, в другом наказываются, а в третьем вообще игнорируются.

Подкрепления и наказания не должны «взаимоуничтожаться». Если обучающийся совершил что-то, заслуживающее подкрепления, и что-то еще, заслуживающее наказания, значит, следует последовательно применить и то, и другое воздействие, а не исходить из принципа, что одно «поглощено» другим.

Педагоги, а также другие люди, занимающиеся обучением и воспитанием (например, родители), при использовании подкреплений и наказаний чаще всего совершают такие ошибки:

---

[1] Подробнее см.: *Лефрансуа Г.* Психология для учителя. СПб., 2003; *Хеген-хан Б., Олсон М.* Теории научения. СПб., 2004.

1. **Применяют подкрепления, а особенно наказания**, несвоевременно. Чаще всего они применяются слишком поздно. Например, ученик получает выговор не тогда, когда списал на контрольной работе и преподаватель этого не заметил, а через полгода, когда он в каком-то совсем другом контексте упомянул об этом факте, а преподаватель услышал. Подумайте сами, что в этой ситуации оказалось реально наказано: списывание или откровенность в общении с преподавателем?
2. **Демонстрируют непоследовательность** в применении подкреплений и наказаний. Например, это происходит в ситуациях, когда их применение зависит, с точки зрения обучающегося, от настроения учителя, от доставшегося экзаменационного билета или, как это часто бывает в школе, от везения: «вызовут к доске — не вызовут». В ситуациях, которые воспринимаются обучающимися подобным образом, подкрепления и наказания со стороны учителя перестают выполнять мотивирующую функцию, а становятся своего рода игрой в «кошки-мышки».
3. **Отдают предпочтение наказаниям**, уделяя недостаточное внимание подкреплениям. К сожалению, очень часто нежелательное поведение становится предметом наказания при том, что желательное молчаливо воспринимается как должное, не подкрепляясь. Особенно комично выглядит ситуация, когда и эта обратная связь достается не тем, кому она объективно должна быть адресована: например, на урок приходит мало школьников, и учитель начинает высказывать им (пришедшим!) недовольство по этому поводу, наказывая таким образом именно тех, кто продемонстрировал желательное поведение.
4. Совершают такие **воздействия, которые с их точки зрения являются наказанием, однако реально выполняют подкрепляющую функцию**. Чаще всего это привлечение повышенного внимания к тем, кто нарушил какие-либо требования учителя: например, прилюдное отчитывание не выполнившего указания или нарушившего дисциплину. В таких ситуациях обвиняемый чаще всего не стыдится своего проступка, а, напротив, чувствует себя как знаменитый артист на сцене, получая подкрепление благодаря вниманию, привлеченному к собственной персоне.

Помимо подкреплений и наказаний, внешне организованная мотивация эффективно формируется благодаря примеру людей, пользующихся авторитетом в глазах обучающегося. Очень важно, чтобы

педагог являлся для обучающихся авторитетной фигурой, в ином случае эффект проводимых им мероприятий по формированию мотивации может оказаться обратным.

3.2.5. Управление мотивацией в учебном процессе

В целом, **мотивы изменчивы и пластичны**, они могут меняться как под влиянием установок самого человека, так и под воздействием внешних факторов. Следовательно, мотивация более управляема, нежели, например, особенности темперамента или характера. Для того чтобы изменить мотивы деятельности, достаточно создать соответствующую ситуацию, которая преодолеет влияние индивидуальных особенностей учащегося на его поведение[1]. Это дает педагогу большие возможности управления мотивационной сферой обучающихся.

Ряд эмпирических исследований учебной мотивации был проведен в лаборатории, возглавляемой Л. И. Божович. В частности, еще в 50-е гг . XX в. было экспериментально установлено, что учебная деятельность п обуждается и ерархической с истемой м отивов. О дни мотивы являются ведущими, другие подчиненными. Все мотивы учения подразделяются на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения (познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми знаниями и умениями); другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой (потребность в общении, одобрении, желание занять определенное место в системе отношений). Таким образом, выделяются мотивы самой деятельности и широкие социальные мотивы, которые могут не зависеть от отношения человека непосредственно к содержанию деятельности. Обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления любой деятельности[2].

Рассмотрим **социальные мотивы учебной деятельности** . Выполняя ее, школьник становится участником жизни своего социального общества. Все, что связано с общественной оценкой учебной деятельности, становится мотивом, побуждающим к ней. Если школьник не переживает учение как общественно важную деятельность, а себя как члена единого коллектива, то он выпадает из нормальной жизни

---

[1] *Мерлин В. С.* Лекции по психологии мотивов человека // Психология индивидуальности. М.; Воронеж, 1996. С. 396–433.

[2] *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. М., 1995.

и деятельности основной массы детей. А ребенок не может жить вне общества, его жизнь должна быть заполнена отношениями, интересами и переживаниями.

Те дети, которые не вошли в школьную жизнь, утратили внутреннюю позицию школьника, как правило, ищут и находят для себя иную внутреннюю позицию, иной коллектив, иное содержание жизни[1]. Личность формируется в системе отношений. Человек учится понимать других людей в процессе общения. Б. Г . Ананьев отмечал, что роль «ядра характера» играют те свойства, которые возникают на основе потребности в общении (в отношении человека к другим людям) и на основе потребности в деятельности (волевых свойств характера). В частности, так называемый «трудный подросток» — это человек с искаженным отношением к действительности. В его отношениях к людям отражаются особенности взаимоотношений, в которые оказался погружен этот подросток и которые в свое время отрицательно повлияли на его поведение[2]. Это подчеркивает преимущественно социальную обусловленность мотивационной сферы.

Прежде чем перейти к обсуждению частных мотивов учебной деятельности, свойственных разным возрастам, отметим, что к данной деятельности вполне применима классификация типов мотивации, предложенная Мак-Клелландом в 1953 г. Согласно данной теории, выделяются два общих, относительно универсальных типа мотивации:

Мотивация на достижение успеха. В этом случае человек действует, чтобы достигнуть чего-либо: удовлетворить потребность, реализовать намерение, получить подкрепление. Примеры такой мотивации: подготовка к экзамену, чтобы сдать его на «отлично»; упорные спортивные тренировки, приближающие к победе на соревнованиях.

Мотивация на избегание неудачи. В таком случае человека побуждает действовать желание избежать каких-либо неприятных последствий: фрустрации потребностей, утраты чего-то значимого, наказаний. Примеры такой мотивации: подготовка к экзамену, чтобы не «провалить» его, что приведет к отчислению из института; тренировки, чтобы не опозориться, заняв на соревнованиях последнее место.

В ряде экспериментов самого Мак-Клелланда и других исследователей подтверждено, что первый тип мотивации, при прочих равных условиях, действует результативнее. Такая мотивация побуждает к более продуктивной деятельности, поскольку связана с положительным образом предвосхищаемого результата (если человек думает об

---

[1] *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1997.

[2] *Зюбин Л. М.* Трудные дети. Л., 1963.

успехе, то его и представляет). Кроме того, она создает благоприятное эмоциональное состояние и отличается устойчивостью, продолжая действовать даже после того, как желаемое достигнуто. Поэтому при формировании у чебной м отивации с ледует о тдавать п редпочтение именно ей: фиксировать внимание преимущественно на тех положительных моментах, которые дает обучение, а не на тех отрицательных, которых оно позволяет избежать.

Рассмотрим специфику мотивации учебной деятельности в разных возрастах.

Мотивы поступления в школу.

Потребностями, приводящими ребенка в школу , помимо познавательной, чаще всего являются: престиж (повышение своего социального положения), стремление к взрослости и желание называться уже школьником, а не детсадовцем, желание быть «как все», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. Обычно дети подчеркивают, что школа символизирует для них взросление, переход к новому жизненному этапу («В детском садике мы были маленькие, учились писать и считать. А теперь стали большими, учим русский язык и математику!» — с восторгом говорит впервые пришедший в школу ученик). Способами удовлетворения потребностей, приводящих ребенка в школу, могут быть как учеба, так и хождение в школу для выполнения роли ученика, школьника. В последнем случае школьник добровольно выполняет все нормы и правила поведения в школе как соответствующие принятой им роли.

Мотив посещения школы следует отделить от мотива обучения. Оба эти мотива в организации поведения и учебной деятельности детей могут действовать в одном направлении, а могут и расходиться. Наличие у дошкольников только социально-ролевых мотивов посещения школы (отсутствие мотива обучения) говорит об их неготовности к школе. О мотивационной готовности детей 6–7 лет к школе свидетельствуют их отношение учению как к серьезной общественнозначимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями. Укрепление мотива посещения школы во многом зависит от того, как учитель относится к учащимся.

Мотивация учебной деятельности младших школьников.

У младших школьников преобладает социальная мотивация учебной деятельности. Она порой приводит к достаточно некритичному принятию требований учителя, выступающего для школьников в этом возрасте весьма авторитетной фигурой: раз он велит делать что-либо, это воспринимается как истина в последней инстанции. Между тем, по данным исследования И. М. Вереникиной (1984), от 6 до 10 лет

значительно (с 15 до 34%) увеличивается число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга, но уменьшается число детей, которые учатся из-за интереса (с 25 до 5%). Важную мотивационную роль играют получаемые школьниками отметки. Правда, они часто принимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Это свидетельствует о том, что первоначально социальный смысл учебной деятельности заключен для детей не столько в результате, сколько в самом учебном процессе, а судят о своей успешности они по затраченным усилиям, мере собственного старания. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения, так как оценка в результате выступает подкреплением не его реальных достижений, а скорее внешнего стремления к нему.

Однако такое отношение к отметке скоро исчезает . Школьники 3–4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается. А учащиеся 5–6-х к лассов начинают даже дразнить младших школьников за старание. Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, как предполагает Л. И. Божович, потому, что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности, с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В резуль тате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект.

Нами (Грецов А. Г., Жукова Е. В., 2001) проведено исследование мотивации учебной деятельности младших школьников (количество испытуемых — 143 человека). В качестве основной методики сбора данных выбрана «Методика исследования мотивации учения» М. Р . Гинзбург (1988).

> Изучение учебной мотивации по методике М. Р . Гинзбург[1] проводится следующим образом. Испытуемым читается рассказ о детях (мальчиках или девочках, в зависимости от пола испытуемого), беседующих о школе. В ходе рассказа шесть детей называют разные причины, побуждающие их посещать школу . Параллельно с рассказом испытуемому предъявляются картинки, на которых изображены эти дети, находящиеся в соответствующих ситуациях из школьной жизни (получение «пятерки», игра с товарищами и т . д. — см. рис. ниже). После прочтения рассказа испытуемому задаются три вопроса: кто из детей прав, с кем хотелось бы вместе учиться и сидеть за одной партой. Каждый ответ ребенок должен аргументировать. На этапе обработки данных определяется как доминирующая мотивация, так и общая степень ее сформированности (каждый тип выбора оценивается определенным количеством баллов).

[1] Цит. по: *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. М., 1996.

Образцы стимульного материала методики М. Р. Гинзбург

Данная методика позволяет диагностировать шесть типов мотивов:

- Внешний (принуждение родителей).
- Учебный (непосредственный интерес к форме и содержанию учебного процесса).
- Игровой.
- Позиционный (посещение школы дает ощущение взрослости).

- Социальный (понимание значимости учения для дальнейших достижений).
- Оценочный.

Мотивы принуждения и отметки являются внешними, а учебный и социальный мотивы — внутренними. Что касается игровых и позиционных мотивов, то они являются внутренними по психологической сущности, но внешними по отношению к учебной деятельности.

Результаты нашего исследования отражены в табл 3.3.

Таблица 3.3. Динамика изменения учебных мотивов младших школьников

Выраженность мотивов (%)	**Классы**		
	I	**II**	**III**
1. Оценочный	27 (1)	27 (1)	23 (3)
2. Социальный	25 (2)	25 (2)	31 (1)
3. Собственно учебный	21 (3)	16 (4)	24 (2)
4. Игровой	17 (4)	20 (3)	19 (4)
5. Позиционный	6 (5)	7 (5)	2 (5)
5. Требование взрослых	4 (6)	5 (6)	1 (6)

Как видно из представленных данных, значимыми для младших школьников являются оценочный, социальный, игровой и собственно учебный мотивы. В 1 и 2 классах на 1-м месте по значимости находится оценочный мотив. Ребенок остро нужд ается в оценке и о добрении своих знаний и действий со стороны взрослого, поэтому на данном этапе обучения внешняя оценка является весьма эффективным рычагом управления мотивационной сферой ребенка. Следует отметить, что в нашей школе, по-видимому, оценочный мотив все же выражен у детей относительно мало. Если, по нашим данным, его выраженность в среднем по всем начальным классам составляет 25,7%, то по данным М. В. Матюхиной (1984) — более 65%. Видимо, это отражает изменение отношения школьников к обучению в современных социально-экономических условиях.

Социальный мотив в 1-х и 2-х классах находится на 2-м месте по значимости, уступая оценочному. Его роль заметно возрастает в 3-м классе, где он выходит на 1-е место. Видимо, это свидетельствует о формировании о смысленного о тношения к у чебной д еятельности в данный период.

Собственно учебный мотив в 1-м классе занимает 3-е место по значимости, а во 2-м классе переходит на 4-е, уступая место игровому. Видимо, это связано с некоторым снижением интереса к собственно учебному процессу после первого года обучения, концентрации внимания

на игровых моментах школьной жизни. Следовательно, учителю можно рекомендовать активнее использовать игровые методы при работе с данным возрастом. К 3-му классу значимость учебного мотива вновь возрастает, он оказывается на 2-м месте, уступая только социальному . Возможно, это связано с осознанием перспективы обучения в средней школе. Такие мотивы, как позиционный и связанный с внешним принуждением, имеют некоторое значение для учащихся 1–2-х классов, а к 3-му их значение практически сходит на нет , что свидетельствует о внутреннем принятии ребятами позиции школьника.

У младших школьников «знаемые», декларируемые ими мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности (Г. Г. Гусева[1]; М. В. Матюхина, 1984). Так, по данным Г. Г. Гусевой, диапазон «знаемых» мотивов у учащихся 2–3-х классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. В первую тройку вошли: «хочу больше знать», «интересно узнавать новое», «хочу получать отличные отметки». Последними названы: «все учатся»; «не хочу, чтобы ругали». Тем не менее, у школьников, хорошо успевающих и проявляющих интерес к знаниям, «знаемые» мотивы практически совпадают с реальными. У школьников же, хорошо успевающих, но без ярко выраженного интереса к знаниям, эти мотивы заметно разнятся. У них доминируют мотивы: «получение отметки», «похвала» и «требование». А у посредственно- и слабоуспевающих школьников основным является мотив «избегание наказания». Этот же мотив входит в первую тройку «знаемых» мотивов. Таким образом, отрицательный «знаемый» и реальный мотивы у них совпадают , а положительные «знаемые» («хочу получать хорошие отметки», «хочу больше знать») расходятся с реальными.

В 3–4-х классах у школьников ярко начинает проявляться избирательное отношение к учебным предметам. В результате повышается степень дифференцированности общего мотива к обучению. Появляются как положительные, так и отрицательные его составляющие в зависимости от отношения к конкретному предмету и к ведущему его педагогу. Однако познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в конкретных ситуациях и почти всегда угасают, как только урок завершается. Говорить о более-менее устойчивых познавательных интересах в этом возрасте преждевременно (исключением являются, пожалуй, лишь дети с ярко выраженной одаренностью — у них интересы к той или иной области

[1] *Гусева Г. Г.* О соотношении «знаемых» и реальных мотивов учения у младших школьников // Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 1983.

знаний обычно четко проявляются еще в старшем дошкольном возрасте).

Имеются данные, что у первоклассников мотивация достижения успеха и избегания неудач в учебной деятельности выражена примерно в равной степени. Но в дальнейшем наступает расслоение по этому признаку — к окончанию начальной школы у плохо успевающих учеников, в отличие от хорошо успевающих, резко преобладает мотивация избегания. Как отмечает Е. П. Ильин (Ильин Е. П., 2000), почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относятся к обучению из-за преобладания у них мотива избегания неудач.

Мотивация учебной деятельности подростков

Яркой особенностью мотивации учебной деятельности подростков является возникновение у школьника стойкого интереса к определенному кругу предметов. Этот интерес возникает постепенно по мере накопления знаний и опирается на его внутреннюю логику . Повышение интереса к одному пре дмету протекает у многих подр остков на фоне снижения мотивации учения и общей познавательной потребности. В результате они начинают нарушать дисциплину , пропускать уроки, не выполняют до конца задания. Возможна и ситуация, когда не формируется стойкий интерес ни к одному предмету . Скорее всего такой школьник не воспринимает обучение как способ удовлетворения своих актуальных жизненных потребностей, поэтому его интересы концентрируются в других областях деятельности.

Выявлены две тенденции, характеризующие мотивацию учения в средних классах школы. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотят «гулять», играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них — тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее.

Характер учебной деятельности и положение подростка среди окружающих (в том числе и в семье) существенно изменяются. Во-первых, учебная деятельность, как и все другие виды деятельности, становится более сложной и требует от учащихся значительно больших усилий, возрастания самостоятельности и ответственности. Во-вторых, отношение взрослых к подростку также меняется: они ждут от подростка более з релого п оведения, т ребующего о т н его п роявления в олевых качеств личности, поскольку он становится не только более разумным, но и более развитым физически.

Даже в том случае, когда школьник добросовестно учится, его знания могут оставаться формальными. В результате он четко воспроизводит формулировки определений, законов и т. д., однако даже не задумывается об их смысле и связи с жизненной реальностью. При объяснении же каких-то реальных явлений он старается больше использовать здравый смысл, чем полученные знания. Все это объясняется тем, что у подростков, как и у младших школьников, еще недостаточно развито понимание н еобходимости у чебы д ля б удущей п рофессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. Важность обучения «вообще» они понимают, но другие побудительные факторы, действующие в противоположном направлении, все-таки часто побеждают это понимание. Требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок.

Мотивация учебной деятельности старшеклассников

Значимым мотивом учебной деятельности старшеклассников является подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение (и шире, профессиональное становление, поиск своей идентичности в мире труда). Следовательно, основной целью для выпускников школы становится получение знаний. Если подростки более склонны интересоваться теми профессиями, что соответствуют любимым в школе предметам, то старшеклассники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего (Божович Л. И., 1972). В то же время, как отмечает И. В. Дубровина, одна из характерных особенностей мировосприятия старших школьников — так называемая «разорванность временной перспективы». Она проявляется в том, что старшеклассники воспринимают настоящее и будущее как разные пласты реальности и недостаточно видят связь одного с другим.

Эмоциональная сфера в этом возрасте обращена в будущее, с ним же старшеклассники связывают наибольшее количество своих проблемных переживаний[1]. В то ж е время их ра змышления о буд ущем носят характер абстрактных мечтаний, а не конкретных планов, реализация которых начинается в настоящем. Они зачастую не понимают, как учебная деятельность, которой они занимаются в настоящее время, позволит им достигнуть жизненных, и в частности профессиональных, целей, связанных в их сознании с будущим. А понимание этой связи — одна из важнейших предпосылок учебной мотивации старшеклассников,

[1] *Регуш Л. А.* и др. Психология современного подростка. СПб., 2005.

предпосылка их осознанного и ответственного отношения к учебной деятельности.

Адекватность самооценки учебных способностей старшеклассников в значительной степени влияет на мотивацию учения. Учащиеся с неадекватной самооценкой учебных способностей (как заниженной, так и завышенной) часто допускают ошибки в своих выводах о степени трудности и путях достижения успеха в обучении. Это отрицательно сказывается на стратегических, оперативных и тактических аспектах познавательного развития, приводит к фрустрациям и, в конечном итоге, к снижению мотивации и активности в обучении. У учащихся же с адекватной самооценкой наблюдаются более ярко выраженные познавательные интересы и положительная мотивация к учению.

Нередко встречающиеся в более ранних возрастах мотивы повысить посредством хороших отметок свой статус в школьном коллективе в старших классах отходят на второй план. Более того, нередко встречается ситуация, когда получение хороших отметок ведет к тому, что школьника начинают воспринимать как «зубрилку» и «заучку», в результате его реальный социальный статус даже снижается. Здесь отметка, в первую очередь, — это критерий знаний. Она сама по себе в значительной степени утрачивает свою побудительную силу, старшеклассники обычно уже не стремятся к «коллекционированию пятерок». Вместо нее роль побудителя к учению начинает играть стремление к знаниям. Роль отметки как фактора, мотивирующего учение, с возрастом меняется: сначала она является, скорее, самоцелью, а потом с позиции учеников превращается в более или менее объективный показатель знаний.

Меняется с возрастом и соотношение между мотивациями на приобретение знаний и получение хороших отметок. Сопоставление этих двух мотивов учения, проведенное в 1997 г. в одной из школ Санкт-Петербурга (М. Н. Ильина, Т. Г. Сырицо), выявило любопытную динамику. Выраженность мотива на отметку у учеников с 3-го по 10-й класс была приблизительно одинаковой, в то время как мотивация на получение знаний колебалась: она значительно возрастала в 5-х и 9-х классах. Возрастание в 5-м классе можно объяснить появлением многих новых предметов, что могло повысить интерес к учению; возрастание же мотивации к получению знаний в 9-м классе могло быть обусловлено желанием продолжить обучение в старших классах, куда набирают после сдачи конкурсных экзаменов. Поступив в 10-й класс, учащиеся «расслабляются», что сказывается на снижении мотивации на получение знаний и вообще к учению.

Важный фактор, обеспечивающий формирование устойчивой мотивации к учебной деятельности, особенно в старших классах — целеполагание. Формирование этого качества обеспечивает интеллектуальное и социальное развитие личности в подростковом возрасте [1]. 64% подростков ориентированы на цели, которые связаны с социальной жизнью, развитием взаимоотношений, решением коллективных задач. Познавательные и практические цели также имеют социальный оттенок и связаны с установлением определенных отношений. Целенаправленность возникает в связи с мотивами, требующими целевой организации поведения, например, с мотивами общественно-трудовой деятельности. Осознанные и устойчивые мотивы, становясь доминирующими в мотивационной сфере подростка, подчиняют себе другие потребности и стремления. Это ликвидирует постоянные конфликты разнонаправленных мотивационных тенденций подростка[2].

3.2.6. Формирование мотивов учебной деятельности школьников

Одна из актуальных задач, стоящих перед педагогом, — формирование у школьников мотивации к обучению в целом и к изучению своего предмета в частности. Мотивация, определяемая главным образом новой социальной ролью ребенка (был «просто ребенок», теперь школьник), не может поддерживать в течение долгого времени его учебную деятельность и постепенно теряет свое значение (Маркова А. К., 1983). Необходимо формирование системы других мотивов, в первую очередь — связанных с внутренним содержанием учебной деятельности.

Важнейшими факторами, влияющими на формирование устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются (Ильин Е. П., 2000):

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала. Оно выступает для школьников в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы, компьютерных обучающих программ

---

[1] *Фельдштейн Д. И.* Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 31–40.

[2] *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. М., 1995. С. 117.

и других источников. Если ребенок не связывает эту информацию с удовлетворением собственных потребностей, то она не имеет для него значения и, соответственно, к учебной деятельности не побуждает. Поэтому, излагая учебный материал, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности. Таковыми являются, в частности: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических — памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке и др. Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, качественно иллюстрированным.

Изучаемый материал должен опираться на уже имеющиеся у школьников знания, и в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны. Стремление некоторых учителей, при низкой успеваемости учащихся по какому-то разделу учебной программы, до предела упрощать материал, «разжевывать» сложные вопросы и понятия хотя и приводит к сиюминутному успеху, но делает изучение материала тягостным и нудным занятием, снижающим интерес и препятствующим формированию мотивации к учебной деятельности.

Организация учебной деятельности. Как отмечают А. К. Маркова и соавт. (Маркова А. К. и др., 1983), для того, чтобы способствовать формированию учебной мотивации, изучение каждого раздела или темы должно состоять из трех этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Мотивационный этап — это сообщение, почему и для чего учащимся нужен данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы. Этап состоит из трех учебных действий:

- создание учебно-проблемной ситуации: обозначение некоего пробела в знаниях, постановка перед учащимися таких задач, решение которых невозможно без изучения данной темы;
- формулировка учебной задачи. Она выступает логическим итогом обсуждения проблемной ситуации;
- рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки. Учащиеся должны понять, что конкретно нужно узнать и чему научиться в рамках данной темы, на основе чего оценивать, успешно ли она пройдена.

Операционально-познавательный этап. Здесь происходит основная часть учебной деятельности: учащиеся овладевают учебными

действиями и операциями в связи с ее содержанием. Существенное влияние на возникновение корректного отношения к учебной деятельности на данном этапе могут оказать положительные эмоции, возникающие в процессе самой деятельности и восприятия достигнутого результата.

Рефлексивно-оценочный этап подразумевает анализ проделанного, сопоставление достигнутого с поставленной задачей, общую оценку работы. Подведение итогов целесообразно организовывать так, чтобы учащиеся испытали удовлетворение от проделанной работы, преодоления возникших трудностей и познания нового. Это приведет к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний и в будущем. Этот этап должен служить своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приведет к повышению ее устойчивости. Здесь важно обращать внимание на конкретные результаты, достигнутые школьником, дать ему возможность почувствовать свою компетентность.

Групповая форма деятельности. Как правило, такая форма учебной деятельности в большей степени способствует формированию мотивации, чем индивидуальная. При этом задействуются социальные механизмы (подражание, стремление показать себя в выигрышном свете), наблюдается эффект фасилитации — активизация деятельности в присутствии других людей. Учебный процесс протекает в группах более динамично и интересно. Кроме того, при грамотно организованном обучении в группах конструктивно задействуются естественные потребности учеников в общении (при индивидуальной работе эти потребности обычно подавляются дисциплинарными методами).

Оценка результатов учебной деятельности. Хотя мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения, слишком частое и некорректно выполняемое оценивание может приводить к тому, что происходит сдвиг с внутренних на внешние учебные мотивы. Такой ребенок начинает уделять больше внимания не тому материалу, который выступает предметом изучения, а «коллекционированию отметок». Поэтому, чтобы не происходило сдвига мотивации учения на мотивацию получения хорошей отметки, в ряде стран отказываются от системы отметок. Но безотметочность обучения еще не означает его безоценочности, просто акцент делается на качественный, а не количественный анализ деятельности учащихся. Для того чтобы оценки выполняли мотивирующую функцию, важно понимание учениками их конкретности (оценивается не личность ученика в целом, а выполнение определенной работы) и критериев выставления.

Нежелательны ситуации, когда отметка начинает восприниматься не как объективный показатель качества освоения материала, а как результат действия случайных факторов, везения-невезения («Вчера я выучил, а меня не вызвали, а сегодня не выучил — и вызвали»). В таком случае они не выполняют функцию предоставления объективной обратной связи, а становятся своего рода формой игры в «кошки-мышки» между учителем и учениками. Оценивание должно осуществляться систематически, объективно, по понятным ученикам критериям, элемент случайности в нем следует сводить к минимуму.

Стиль деятельности учителя тоже оказывает существенное влияние на формирование мотивации учения. Авторитарный стиль (власть и ответственность по большей части сосредоточена в руках педагога, ученикам же отводится роль пассивных исполнителей его воли) формирует внешнюю мотивацию, направленную не столько на достижение успехов, сколько на избегание неудачи. Такая мотивация отличается неустойчивостью, при прекращении использования подкреплений и наказаний быстро сходит на нет. Демократический стиль, подразумевающий частичное делегирование прав и ответственности, способствует развитию внутренней, более устойчивой мотивации. Попустительский стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех» — стимулирует не к качественному освоению знаний, а к тому, чтобы получить хорошую отметку благодаря везению или даже обману.

Завершая разговор о мотивации, отметим, что она является одной из важнейших предпосылок эффективности учебной деятельности. Педагогу необходимо уделять повышенное внимание формированию у учеников устойчивой мотивации не только к изучению своего предмета, но и к учебной деятельности в целом.

Резюме

Мотивация — один из наиболее значимых факторов, выступающих предпосылкой успешности учебной деятельности. Она может быть как внутреннеорганизованной (основанной, прежде всего, на потребностях, способом удовлетворения которых с точки зрения учеников выступает учебная деятельность), так и внешнеорганизованной (основанной на подкреплениях и наказаниях). Поскольку учебная мотивация по большей части является социально обусловленной, возможности для управления ею в педагогическом процессе весьма широки.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Божович Л. И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
2. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
3. *Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.

Дополнительная

1. *Грецов А. Г., Жукова Е. В.* Динамика развития учебной мотивации младших школьников // Журнал практического психолога. 2001. № 3.
2. *Кичатинов Л. П.* Формирование моти вов деятельности школьников. Иркутск, 1989.
3. *Лефрансуа Г.* Психология для учителя. СПб., 2003.
4. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
5. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. М., 1984.
6. *Мильман В. Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Психологический журнал. 1987, № 5.
7. *Фрэнкин Р.* М отивация п оведения: б иологические, к огнитивные и социальные аспекты. СПб., 2003.
8. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. СПб., 2003.

Задания для самостоятельной (практической) работы

Рассмотрев «Пирамиду потребностей» А. Маслоу , предложите по 2–3 конкретных варианта того, как именно потребности, расположенные на каждом из ее уровней, могут оказаться опредмеченными в учебной деятельности, став ее мотивами.

Предложите примеры фраз, с которыми педагог может обращаться к аудиториям разного возраста, объясняя важность и значимость своего предмета, аппелируя при этом к различным мотивам учебной деятельности.

Составьте короткий (3–4 абзаца) рассказ, обращенный к ученикам, призванный повысить их внутреннеорганизованную мотивацию к изучению вашего предмета. Следует показать, что его изучение является не самоцелью, а способом удовлетворения актуальных для них жизненных потребностей.

Приведите конкретные примеры подкреплений и наказаний, которые педагог может использовать в процессе деятельности для формирования внешнеорганизованной мотивации школьников к изучению своего предмета:

Подкрепления	Наказания

Руководствуясь приведенными в данной главе материалами, составьте включающую 10–12 вопросов анкету, направленную на выяснение преобладающих мотивов учебной деятельности (возраст учащихся, которым адресована данная анкета, выберите самостоятельно).

Глава 3.3
Контроль и оценка в учебной деятельности

> Без оценки... человек не может действительно осознать свой собственный поступок во всех его связях и последствиях, во всех его объективных результатах.
>
> *Б. Г. Ананьев*[1]

Основные понятия: контроль, учебная деятельность, педагогическая оценка, отметка, обратная связь, самоконтроль, самооценка.

Неотъемлемым компонентом структуры учебной деятельности наряду с учебной мотивацией, учебной задачей и учебными действиями выступают контроль и оценка. Под **контролем** понимают процедуру получения информации о деятельности и ее резуль татах, то есть процедуру, обеспечивающую обратную связь. Под **оценкой** — процесс соотношения реальных результатов учебной деятельности с запланированными ранее целями. При этом контроль и оценка педагога (учителя, преподавателя), то есть, соответственно, внешние контрольные и оценочные действия, в процессе освоения учебной деятельности должны перейти в самоконтроль и самооценку обучающегося (ученика, студента). При анализе как контроля, так и оценки в структуре учебной деятельности раскрывается внутренний механизм перехода внешнего действия во внутренний план, то есть интерпсихологического в интрапсихологическое (Л. С. Выготский).

Г. А. Цукерман в качестве отправной точки для становления самоконтроля и самооценки рассматривала процессы сотрудничества (кооперации) ребенка со сверстниками и взрослыми, как качественно отличные друг от друга процессы. В ходе сотрудничества со взрослыми реализуется разделение функций — взрослый ставит цели деятельности,

---

[1] Избранные психологические труды. Т. 2. М., 1980.

контролирует ее осуществление и оценивает действия ребенка. Автор указывает на то, что пока учитель является координатором учебной ситуации, ее центром, за ним остается контроль и оценка, а учебные действия полностью не интериоризуются учеником. Кооперацию же со сверстниками Г. А. Цукерман рассматривает как опосредующее звено между становлением нового учебного действия при взаимодействии со взрослым и сформированным интрапсихологическим образованием. Именно при кооперации со сверстниками создается ситуация равноправного общения, при которой дети получают полноценный опыт контрольных и оценочных действий в адрес себя и других.

Известен также опыт Е. В. Субботского, который обучал детей выполнению некоторых действий, а затем просил их проверить, правильно ли выполняет это действие другой ребенок и взрослый. Оказалось, что ошибки сверстника дети замечают легче, чем ошибки взрослого. Многие дети замечали ошибки сверстников, но действия взрослого сразу же объявляли верными и отказывались их контролировать.

3.3.1. Виды обратной связи в учебной деятельности и их значение

Контроль, как и оценка, в учебной деятельности реализуется благодаря механизму обратной связи. **Обратная связь** — позволяет учителю (преподавателю) получать сведения о качестве усвоения знаний каждым учащимся. Она, согласно Н. Ф. Талызиной, должна нести следующую информацию:

- выполняет ли обучаемый то действие, которое намечено;
- правильно ли его выполняет;
- соответствует ли форма действия данному этапу усвоения;
- формируется ли действие качественно, а именно с должной мерой автоматизированности, обобщенности, быстроты реализации.

Важно помнить следующую закономерность: на начальных этапах становления тех или иных действий обратную связь должен осуществлять преимущественно обучающий, а на завершающих — сам обучаемый. Это иллюстрирует постепенный переход от внешнего контроля к самоконтролю учащегося.

П. К. Анохин выделяет два вида обратной связи: направляющую (о выполнении промежуточных действий) и результативную (об окончательном выполнении действий). Первый вид обратной связи — поэтапный, второй — санкционирующий, или конечный. Поэтапный вид

обратной связи позволяет точно фиксировать допущенные ошибки, немедленно исправлять, корректируя ход деятельности обучающегося, и в дальнейшем успешно продолжать выполнение последующих действий. Реализуется он в форме проверочных текущих, самостоятельных работ, промежуточных опросов. Конечная обратная связь предполагает получение информации о качестве усвоенного материала по завершении прохождения темы или курса. Реализуется в форме итоговых контрольных работ, зачетов, экзаменов.

Важно помнить, что обратная связь позволяет не только получать сведения об уровне усвоения знаний учащимися, но и отслеживать самим учителем качество своей работы.

Контроль: виды, структурная организация

В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебно-воспитательном процессе, выделяют три его вида:

1) предварительный контроль — подразумевает установление наличного (исходного) уровня знаний, умений, навыков. Данный вид контроля необходим для последующего составления индивидуальной программы работы с исходной группой учащихся или с отдельным учеником, для создания представлений об уровне предоставляемых им в индивидуальном плане заданий в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса;
2) текущий (пошаговый, пооперационный) контроль — выполняет функцию обратной связи, функцию подкрепления, мотивационную функцию и позволяет учителю (преподавателю) получать сведения о качестве усвоения знаний каждым учащимся в ходе процесса;
3) итоговый контроль — используется для отслеживания результатов обучения, достигнутых по завершении работы над темой или разделом.

Пошаговый контроль состоит в отслеживании всего хода учебного процесса, содержания всех формируемых действий обучаемого. Он позволяет регулировать процесс усвоения знаний и формирования умений. Пошаговый контроль важен на первых этапах учебного процесса. Потом он должен сменяться контролем, производимым с учетом потребностей учащихся в контроле за своими действиями.

На первых порах развитие самоконтроля учащихся в процессе усвоения материала сопровождается развитием умения находить и исправлять ошибочные решения. Уже младшим школьникам доступна корректировка своих действий при условии, что они приучаются к пошаговому контролю. В случае ошибки ученику предлагается вернуться к учебному заданию и повторить решение с начала, контролируя при

этом каждую операцию. Чаще всего ошибка бывает найдена и ликвидирована. При наличии пошагового контроля достаточно только вернуть ученика к «ошибочной» операции. Если такой шаг не помогает , то ученикам рекомендуется поработать в целом над пониманием всего действия.

Таким образом, пошаговый контроль является необходимым условием развития самоконтроля учащегося, а сам он обеспечивает своевременное отслеживанием его ошибочных действий и поведения, последующую их коррекцию и дальнейший успешный ход учебного и воспитательного процесса. Важно, чтобы он не был долговременно систематическим и не рассматривался как недоверие ученикам при реализации ими заданий, а сменялся эпизодическим контролем.

3.3.2. Становление самоконтроля в учебной деятельности

В условиях усвоения учебного материала выделяются несколько стадий проявления самоконтроля (П. П. Блонский):

- Первая стадия — состоит в **отсутствии самоконтроля**. Учащийся на данной стадии не усвоил материал и не может, соответственно, его контролировать.
- Вторая стадия — **«полный самоконтроль»** — учащимся осуществляется проверка полноты репродукции усвоенного материала и его правильности. В данной ситуации не прослеживается дифференциации материала на главный и второстепенный, происходит «полное» следование «образцу».
- Третья стадия — **«стадия выборочного самоконтроля»**. Здесь учащийся дифференцирует материал, выделяя главное и второстепенное, и контролирует только главное по ключевым вопросам.
- Четвертая стадия характеризуется **отсутствием видимого самоконтроля**. В данном случае контроль осуществляется на основе прошлого накопленного опыта.

Рассмотрим также особенности формирования самоконтроля в процессе овладения иноязы чным говорением, при этом воспользуемся схемой, предложенной И. А. Зимней. В схеме формирования слухового контроля при обучении говорению автором отмечаются четыре уровня, на каждом из которых оценивается отношение говорящего к ошибке (табл. 3.4).

Таблица 3.4. Уровни становления слухового контроля (Зимняя А. И., 1997)

Уровни	Отношение говорящего к ошибке	Механизм слухового контроля	Характер вербальной реакции говорящего на ошибочные действия
Первый	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Нет включения 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)**
Второй	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Есть сличение по произвольно осознаваемой схеме выполнения программы	Немедленное, правильное выполнение действия, но после указания со стороны на ошибку **(необходим внешний контроль)**
Третий	Ошибку исправляет сам, но с отставанием во времени	Есть сличение, но ошибка осознается в контексте, то есть после звучания целого — нет текущего слежения	Немедленное, повторное выполнение действия с исправлением допущенной ошибки **(включается самоконтроль)**
Четвертый	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)**

Можно утверждать, что первый и второй уровни слухового контроля определяются внешним контролирующим воздействием учителя, третий и четвертый — отсутствием этого воздействия при исправлении ошибок. Здесь уже включается внутренний контроль (самоконтроль), прослеживается переход от этапа сознательно контролируемого выполнения речевого действия к этапу неосознаваемого речевого контроля по принципу автоматизма.

3.3.3. Педагогическая оценка: отличие оценки от отметки, виды оценок, становление самооценки в учебной деятельности

Одним из путей повышения мотивации учебной деятельности является оценка учителя.

Следует различать педагогическую оценку и отметку . Во-первых, педагогическая оценка — это более широкое определение, чем отметка.

Во-вторых, оценка касается качественных характеристик проделанных человеком действий. Она может выражаться в форме одобрительного кивка головой, похвале, осуждающем жесте, награде, а **отметка** выражается в количественных величинах (например, в баллах), это условно-формальное, знаковое выражение оценки.

Следует иметь в виду важное правило: отметки правильно используются только в том случае, если они не тормозят развитие личности учащегося, а способствуют ее развитию. В частности, слишком частое оценивание приводит к тому, что получение хороших отметок становится д ля у чащихся с амоцелью. П роисходит с двиг у чебной мотивации с самой деятельности на отметку , которой ученики могут добиваться даже нечестными способами. Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный анализ учебной деятельности, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие. Отрицательная же отметка («2») стимулирует (мотивирует) учебную деятельность ученика в двух случаях: если у него сформировалась значимость успеха в учении и если он обладает сильной нервной системой. У учащихся со слабой нервной системой отрицательная отметка дезорганизует деятельность. В данном случае выставле ние отрицательной отметки должно не только сопровождаться аргументированием, но и нейтрализоваться высказыванием учителем своей уверенности в способности ученика ее (отметку) исправить.

Следует отметить, что отметка в качестве мотива учебной деятельности воплощает и потребность в одобрении со стороны учителя, и стремление завоевать авторитет у своих товарищей, и желание быть на уровне своей самооценки, и стремление облегчить поступление в последующее учебное заведение (если это школа). Однако истинное положительное отношение к процессу учения будет сформировано тогда, когда этот процесс регулируется познавательной потребностью.

Рассмотрим **виды педагогической оценки** исходя из и меющихся критериев, по которым она производится:

I. Предмет, подвергающийся оценке:

- предметные оценки — касаются содержания, предмета, процесса и результатов деятельности ребенка, а не его личности;
- персональные оценки — относятся к индивидуальным качествам человека (старание, прилежание, находчивость, целенаправленность).

В некоторых классификациях приводятся другие названия оценки в рамках указанного критерия:

- количественные оценки — соотносятся с объемом выполненной работы, например с числом решенных задач, сделанных упражнений (соотносятся с предметными оценками, или отметками), или фиксированные оценки;
- качественные оценки — касаются качества выполненной работы, аккуратности, тщательности (соотносятся с персональными оценками), или нефиксированные оценки (осуществляются словесно учителем как мера поощрения или наказания).

II. Средства оценивания:

- материальные оценки — деньги, значимые для ребенка вещи;
- моральные оценки — похвала или порицание в соответствии с нормами морали.

III. Временная характеристика оценивания:

- результативные оценки — относятся к конечному результату деятельности;
- процессуальные оценки — относятся к процессу, а к не результату деятельности.

IV. Степени интегральности оценивания:

- парциальные оценки — касаются отдельных действий учащихся, элементов поведения, текущих ответов;
- интегральные — касаются личности ученика в целом и его поведения, итоговых отметок.

Принципы безотметочного оценивания . Если отметки нет , то учителем дается словесная содержательная оценка (по Г. А. Цукерман):

1) отметка отменяется, а содержательная оценка работы должна быть предельно дифференцирована. Каждое усилие ученика должно быть оценено отдельно;

2) оценочные шкалы должны быть все время разные (пяти-десятистобалльные), чтобы гибко и тонко реагировать на прогресс-регресс в успеваемости ученика, например показать прогресс ученика, который после 10 ошибок сделал в диктанте только 6;

3) ученики должны получать от учителя однозначные и предельно четкие критерии оценки работы, а также иметь опыт разработки оценочных шкал;

4) ученики должны быть ориентированы не только на сравнение себя с другими, но, прежде всего, на сравнение себя с собой;

5) самооценка ученика (прогностическая или ретроспективная) должна предшествовать оценке учителя;

6) необходима кооперация со сверстниками, которая создает условия для равноправного общения и является основой развития самооценки.

Не только среди взрослых, но и среди детей нет однозначного отношения к безотметочной системе оценивания. Г лавные аргументы детей связаны, с одной стороны, с социальной значимостью отметок («мне хочется, чтобы было как у взрослых, с отметками», «мне хотелось бы не отличаться от подруг из других школ», «мама не верит, что я нормально учусь»), а с другой стороны, с желанием иметь простое объективное средство самооценки («я хочу знать, чего я стою», «я хочу знать свой уровень знаний»). Дети хотят иметь внешне зафиксированное, материальное выражение собственных успехов и неудач, им нужна обобщенная мерка.

Как правило, оценка несет не только обучающую, но и воспитательную н агрузку. Ч ерез о ценку ч еловек ф ормирует м нение о с ебе как личности в целом и участнике образовательного процесса в частности. А поскольку человеку небезразлично отношение к нему других, представленное, в частности, в виде оценок, то именно оценки будут участвовать в формировании личностных качеств, отношения человека к своему коллективу, труду, активизировать его на выполнение деятельности или нет.

Если схематизировать процесс становления самооценки в ходе учебной деятельности, то можно выделить два механизма ее становления (И. И. Чеснокова).

1. Ребенок оценивает себя в учебной деятельности, полностью полагаясь на оценочные суждения учителя как авторитета (1–3-й класс), позднее самооценка строится на основе оценочных суждений сверстников, выступающих референтной группой (4–9-й класс).
2. Обучающийся оценивает себя в ходе взаимодействия с другими участниками образовательного процесса при задействовании процесса сравнения (с 16–17 лет). Оценивание производится по внутренним выработанным критериям, а сама самооценка характеризуется большей стабильностью, независимостью от оценочных суждений участников образовательного процесса.

Действие оценки — это то, благодаря чему человек оценивает свои возможности действовать, определяет, достаточно ли у него знаний для решения новой задачи, каких именно знаний недостает.

Самооценка начинается там, где ребенок САМ участвует в производстве оценки — в выработке ее критериев, в применении этих

критериев к различным конкретным ситуациям собственной деятельности. Младший школьник очень чувствителен к оценкам учителя, поэтому от того, какова школьная система оценочных взаимоотношений, во многом зависит складывание детской самооценки. При этом целью работы педагога должно быть развитие у ребенка рефлексивной, дифференцированной, устойчивой, адекватной самооценки. Основой этого является развитие у школьников рефлексии — способности обращаться к основаниям чужих и собственных действий.

Одним из важных условий для развития самооценки учащихся в учебной деятельности и мотивации учения является подход учителя к оцениванию учебных достижений. Важно, чтобы он был максимально индивидуален, направлен на сравнение достижений ребенка с его достижениями на более ранних этапах. Т огда ребенку, с одной стороны, легче выделить критерии оценки, используемые учителем, и видеть динамику результатов своей работы, с другой стороны, т акой подход к оценке воспринимается детьми как справедливый (табл. 3.5).

Учителю с индивидуальной оценочной стратегией свойственно.

1. Не скупиться на похвалу (особенно невербальную).
2. Хвалить исполнителя, критиковать исполнение. Вместо «Т ы сделал три ошибки в примере» продуктивнее сказать: «Давай с тобой найдем в этом примере три ошибки».
3. В ситуации неуспеха искать островки успеха и использовать их для исправления ситуации.
4. Ставить перед ребенком только конкретные цели. Вместо заклинания «Будь внимательней» эффективнее установка: «В прошлом диктанте ты пропустил шесть букв, сегодня нужно не больше пяти».

Таблица 3.5. Поведение учителя при индивидуальной и нормативной педагогической оценочной стратегии (по Г. Ю. Ксензовой)

Индивидуальная оценочная стратегия	Нормативная оценочная стратегия
1. Анализирует особенности ситуации и свое поведение в ней	1. О риентируется н а у стойчивые х арактеристики способностей
2. Делает осторожные прогнозы	2. Делает долговременные прогнозы
3. Сильных порицает за ухудшение, слабых хвалит за улучшение	3. Сильных хвалит всегда, слабых — очень редко
4. Поощряет за старание в процессе работы	4. Оценивает за резуль тат, процесс не видит
5. Чаще дает индивидуальные, разные по сложности задачи	5. Чаще дает в сем одинаковые зад ания

3.3.4. Психологический анализ содержания и форм оценивания в педагогической деятельности

Для того чтобы оценка играла образовательную и воспитательную роль, необходимо соблюдение следующих требований:

1) она должна осуществляться систематически, но без «перебора», так как большое количество текущих оценок ограничивает самостоятельность учащихся, не позволяет развиться самоконтролю, рождает мотивы избегания неудач, способствует развитию неуверенности в себе;
2) быть адекватной и непредвзятой;
3) носить своевременный характер, то есть действовать «на месте»;
4) быть дифференцированной, то есть зависеть от способностей и характера ученика (носить индивидуальный характер);
5) быть разнообразной по форме.

Рассмотрим формы оценочной стимуляции учеников (рис. 3.1).

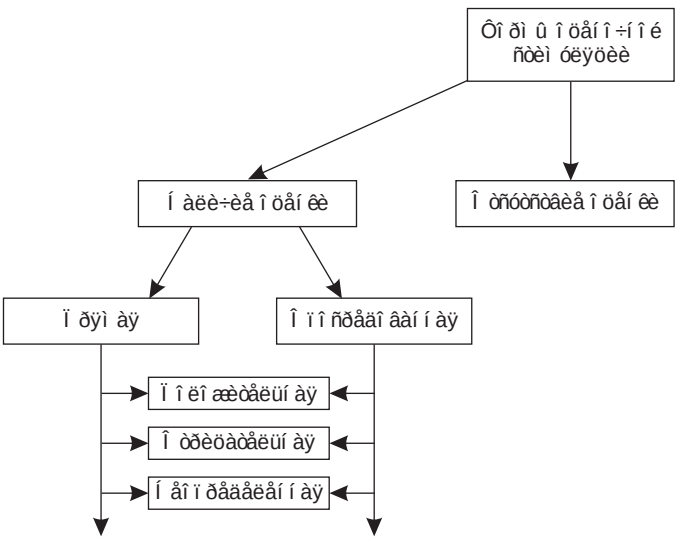


Рис. 3.1. Формы оценочной стимуляции учащихся (Е. П. Ильин, 2004)

Оценка, предъявляемая учителем, может быть прямая и опосредованная. Прямая оценка под разумевает непосредственный контакт учителя и обучающегося, в ходе которой первый высказывает свое мнение по поводу ответа, действия, поведения или качества личности

второго. Опосредованная оценка связана с оценкой действий учащегося не самим учителем, а классом в целом или отдельными учениками. При этом важно, чтобы после выражения мнения класса прозвучала оценка самого учителя, которая будет выражать согласие или несогласие с коллективной оценкой.

Отсутствие оценки (игнорирование) является самой негативной из представленных форм, поскольку не несет никакой информационной нагрузки, не выражает никаких эмоций в адрес ученика, а олицетворяет либо пренебрежение им, либо безразличие к его личности. Это провоцирует у учащегося развитие неуверенности в себе, чувство самобичевания, заниженной самооценки. Вместе с тем, отсутствие оценки со стороны учителя вызывает у учащихся снижение их познавательной активности, целеустремленности и настойчивости.

Стоит придерживаться следующих правил при положительном оценивании, поскольку в противном случае данная форма оценки приведет к снижению уровня притязаний, прилежания, целеустремленности, активности, самокритичности и других качеств личности. Оценивание:

1) должно сопровождаться объяснениями, почему это действие положительно оценивается;
2) должно быть актуализованным, носить своевременный характер;
3) подчеркивание учителем значимости достигнутых результатов учащимся;
4) поощрение достижения определенных результатов, а не участия вообще;
5) связывание достигнутого с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь;
6) воздействуя на мотивацию учащегося, необходимо опираться на внутренние стимулы (желание овладеть умением, интерес к занятию, желание быть грамотным и образованным и т. д.).

По результатам проводимого Е. Н. Андреевой исследования выяснилось, что некорректное оценивание взрослыми детей приводит к низкому самопониманию и формированию противоречий в самоотношении у последних, что является одной из предпосылок для острых переживаний подростками проблем в жизненно важных областях. В качестве примера рассмотрим некоторые данные исследования, отраженные в табл. 3.6.

Сочетания высоких значений глобальной самооценки учеников и низких показателей самоотношения при неадекватном внешнем оценивании со стороны учителей зачастую свидетельствуют о срабатывании у учащихся механизмов психологической защиты, которые

направлены на блокировку негативных суждений в адрес собственного «Я». Соответственно, при неадекватном внешнем оценивании будет формироваться и закрепляться неадекватная система самооценивания учащихся (табл. 3.6).

Таблица 3.6. Стратегии оценивания и возможные противоречия в самоотношении как следствие их несоблюдения

№ п/п	Стратегии оценивания	Возможные противоречия в самоотношении
1	Актуализация системы оценивания, своевременный характер оценивания	Низкое самопонимание — Высокое самообвинение Высокое самопринятие — Низкая самоуверенность
2	Аргументация примененного наказания	Низкое самопонимание — Высокая глобальная (актуальная) самооценка Высокое саморуководство — Высокое самообвинение
3	Конгруэнтность требований, предоставляемых подростку (уровню его физического, эмоционально-волевого, интеллектуального развития)	Высокая глобальная самооценка — Высокое самообвинение Низкая самоуверенность — Высокая глобальная самооценка

Проблема частоты контроля и оценки учащихся

Перед учителем зачастую встает вопрос «Как часто следует контролировать своих учеников?» Отвечая на него, следует не забывать два обстоятельства. Во-первых, контроль, помимо функции обратной связи, выполняет функцию подкрепления и мотивационную функцию. Во-вторых, контроль должен осуществляться не только учителем, но и учеником, переходя в самоконтроль. В случае высокой частоты внешнего контроля процесс его перевода (контроля учителя) во внутренний (самоконтроль ученика) будет тормозиться.

При чрезмерно частом и поэтапном контроле, который наиболее характерен для учителей с авторитарным стилем педагогического руководства, отмечается недоверие преподавателя к самостоятельности своих учеников. Для таких учителей характерны нетактичные замечания в адрес одних учеников и необоснованные похвалы других. Вследствие чего у учащихся отмечается чрезмерная их зависимость от оценочных и контрольных действий учителя. То есть здесь мы имеем дело с учащимися зависимого типа, который, в свою очередь, подразделяется на два подтипа (подгруппы). Учащиеся первой подгруппы соглашаются на меньшие результаты, лишь бы не затрачивать больших

усилий. Имея низкую успеваемость, они, тем не менее, оценивают свою деятельность как достаточную для себя. Они не берут на себя ответственность, поскольку боятся потерпеть поражение и разочароваться в своем «Я».

Учащиеся второй подгруппы оценивают свою учебную деятельность как неуспешную, вследствие чего стремятся получать высокие отметки, затрачивая при этом много сил и своего времени. Очень часто такие учащиеся не осознают зависимость своих успехов в школе от своих личностных качеств, поэтому не стремятся развивать их.

В целом при частом внешнем контроле обнаруживаются следующие тенденции в поведении и личностных качествах школьников:

- низкая самооценка и неуверенность в себе;
- зависимость от внешних обстоятельств;
- преобладание мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успеха;
- нарушения психосоматического характера;
- низкий уровень ответственности;
- низкий уровень самоконтроля в поведении и деятельности;
- репродуктивный подход при выполнении заданий.

При частой внешней оценке обнаруживаются следующие тенденции в поведении и личностных качествах школьников:

- боязнь не соответствовать предлагаемому «образу»;
- боязнь наказания;
- неуверенность в себе;
- боязнь «упасть» в глазах сверстников;
- «размытость» критериев самооценки, непонимание своих «сильных» и «слабых» сторон.

При редком внешнем контроле и оценке со стороны учителя ответственность за совершаемые действия перекладывается на самих учеников. Однако это не говорит в пользу оптимального развития у последних самоконтроля и самооценки. Такие школьники, напротив, характеризуются:

- низким уровнем ответственности за выполнение задания;
- низкой школьной мотивацией;
- низкой удовлетворенностью работой в группе;
- несерьезным подходом к учебному процессу (отношение как к «игре»).

Для оптимального развития самоконтроля и самооценки необходимо включать учеников в совместную деятельность, предоставляя задания для взаимного контроля и оценки в процессе и после ее

выполнения. В группах, где учащиеся работали парами, поочередно контролируя друг друга, положительное отношение друг к другу , к процессу оценивания и контроля и самоконтроля было достаточно устойчивым.

Но в любом случае следует не забывать, что для успешного обучения в учебном процессе важна своевременность контроля. Если внешний контроль реализуется несвоевременно, то резуль тативность работы педагога по формированию внутреннего контроля будет приближена к нулю.

Пример из школьной практики[1]

Закончился диктант. Почти у каждого ученика класса есть потребность узнать, правильно ли он написал затруднительное для него слово, правильно ли поставил запятую. Но у учительницы нет времени, и она не может ответить на волнующие ребят вопросы. А как важно ответить сейчас, именно сейчас. Если ученик получит возможность проконтролировать себя в тот момент, когда у него в этом большая потребность, то эффект от этого контроля огромен — ученик навсегда запомнит правильное написание затруднительного слова. Но учитель не смог этого сделать.

На следующем уроке ребята еще с нетерпением ждут своих тетрадок, их волнует качество своей работы. Но учитель не проверил диктанты, чем вызвал еще одно разочарование у ребят. Но вот, наконец, через несколько дней ученики получают свои тетради. Они видят свои ошибки, но эмоциональный накал уже прошел, на первый план выходит полученная оценка. Без всякого энтузиазма они начинают работу над ошибками. И нередко, выполняя эту работу , они заново повторяют те же самые ошибки.

Этот пример указывает на то, что своевременный контроль способствует прочному усвоению и закреплению знаний. Таким образом, при правильной организации контроля у ученика происходит реализация самоконтроля каждый раз, когда у него есть в этом потребность.

Резюме

Одними из центральных структурных компонентов учебной деятельности выступают контроль и оценка педагога, то есть внешние контрольные и оценочные действия, влияющие на последующее становление самоконтроля и самооценки обучающегося.

---

[1] *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. М., 2001. С. 144.

Контроль представляет собой процедуру получения информации о деятельности и ее результатах, то есть процедуру, обеспечивающую обратную связь. Под оценкой понимается процесс соотношения реальных результатов учебной деятельности с запланированными ранее целями. Необходимым условием становления самооценки и самоконтроля в учебной деятельности выступают процессы сотрудничества ребенка со сверстниками и взрослыми, а важным механизмом является обратная связь, позволяющая не только получать сведения об уровне усвоения знаний учащимися, но и отслеживать самим учителем качество своей работы.

В учебной деятельности отмечается необходимость учета адекватных линий внешнего оценивания (актуализация системы оценивания, аргументация примененного наказания и т. д.) и контроля, поскольку их некорректность приводит к низкому самопониманию и формированию противоречий в системе самосознания личности учащегося.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. Т. 2. М., 1980.
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1969.
3. *Ильин Е. П.* Психология. СПб., 2004.
4. *Ксензова Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя. М., 1999.
5. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: У чебное пособие / Под ред. Е. Д. Божович. М., 1999.
6. *Цукерман Г. А., Гинзбург Д. В.* Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? // Вестник. 1999. № 6.
7. *Цукерман Г. А.* Оценка без отметки. М.; Рига, 1999.

Дополнителная

1. *Амонашвили Ш.* Обучение, оценка, отметка. М., 1980.
2. *Андреева Е. Н.* Особенности воспитания подростков, имеющих противоречия в самоотношении как источник проблемных переживаний // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006. С. 127–132.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
4. *Ильин Е. П.* Психология воли. СПб., 2000.

5. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. М., 2001.
6. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Чем отличается сотрудничество учащихся друг с другом от их сотрудничества со взрослым? Почему необходимо сотрудничество со сверстниками?
2. Обсудите преимущества и недостатки безотметочной системы оценивания, приведите примеры форм осуществления безотметочного оценивания, которые встречались в вашей практике.
3. Каким образом влияет оценка учителя на формирование мотивации учения и на становление личностных качеств учащихся? Сформулируйте основные закономерности.
4. Некоторые учителя начальной школы, работающие по системе развивающего обучения В. В. Давыдова, используют следующий прием — трижды за время прохождения большой темы — в начале, в середине и в конце — дают ученикам примерно одну и ту же по уровню сложности и содержанию самостоятельную работу . К какому виду контроля относится данный прием? Объясните использование данного приема с точки зрения становления самооценки школьников.
5. Назовите отличительные особенности поэтапного и санкционирующего (конечного) видов обратной связи.
6. Каковы отличительные особенности оценки и отметки в рамках учебной деятельности?
7. Раскройте на примерах, в чем состоят два механизма становления самооценки учащегося (по И. И. Чесноковой).
8. Заполните таблицу. Какие шаги воспитательного воздействия следует реализовать для эффективного положительного оценивания (поощрения), а какие избегать в рамках неэффективного?

Эффективное положительное оценивание (поощрение)	**Неэффективное положительное оценивание (поощрение)**
1. (пример) Ориентирует учащегося на умение организовывать работу с целью достижения хороших результатов	1. (пример) Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование

9. Заполните таблицу. Какие шаги воспитательного воздействия следует реализовать для эффективного отрицательного оценивания (наказания), а какие избегать в рамках неэффективного?

Эффективное отрицательное оценивание (наказание)	**Неэффективное отрицательное оценивание (наказание)**
1. (пример) Реализуется своевременно (по принципу «здесь и сейчас)	1. (пример) Реализуется от случая к случаю

10. Назовите внешние проявления поведения учащегося, возникающие на фоне частого положительного оценивания учителем личности и деятельности ученика?
11. Какие особенности пов едения учащегося могут развиваться при частом внешнем контроле со стороны учителя?
12. Какие особенности пов едения учащегося могут развиваться при редком внешнем контроле со стороны учителя?
13. Задание на моделирование ситуации. Продумайте стратегии эффективного и н еэффективного о ценивания у чителем п оведения и деятельности учащегося в следующих ситуациях.

    А. Учащийся списывает задание на уроке.

    Б. Учащийся нагрубил учителю.

    В. Учащийся подрался с одноклассником.

14. Задание на моделирование ситуации. Продумайте линии эффективного и неэффективного оценивающего и контролирующего воздействия п едагога п ри р аботе с о с ледующими к атегориями учащихся.

    А. Учащийся с неуверенным поведением.

    Б. Учащийся с агрессивным поведением.

15. Р аскройте линии оценивающего и контролирующего поведения взрослого (учителя, родителя), направленные на становление организованного и самостоятельного поведения ребенка.

Глава 3.4
Психологические детерминанты успеха и неуспеха в учебной деятельности

Труд воспитателя можно сравнить с трудом садовника, выращивающего различные растения. Одно растение любит яркий свет солнца, другое — прохладную тень; одно любит берег ручья, другое — высохшую горную вершину. Одно растение лучше всего произрастает на песчаной почве, другое — на жирной глинистой. Каждому нужен особый, только для него подходящий уход, иначе оно не достигнет совершенства в своем развитии.

Абдул-Баха[1]

Основные понятия: школьная успеваемость, неуспеваемость, неуспешность и отставание, типы неуспевающих учащихся, причины неуспеваемости, познавательный интерес, дислексия, поисковая активность, обученная беспомощность, психолого-педагогическая поддержка неуспевающих школьников.

3.4.1. Понятие об успеваемости

Вопрос школьной успеваемости является одним из наиболее важных вопросов, которые беспокоят детей, их родителей и учителей. И это не случайно, поскольку **школьная успеваемость** осознается людьми гораздо глубже, чем получение хороших отметок, она приравнивается

[1] Цит. по: *Пезешкиан Н.* Торговец и попугай. М., 1995. С. 69.

к способности ребенка достигать высоких результатов в научении чему-либо, а значит быть успешным в деятельности и в жизни в целом. Успехи в школе оказывают значимое влияние на деятельность и отношения взрослого человека, они обеспечивают чувство уверенности в собственных силах, способствуют развитию высокой позитивной самооценки.

Проблема школьной неуспешности гораздо шире проблемы собственно неуспеваемости. Понятие неуспеваемости отражает в первую очередь неэффективность учебной деятельности. Неуспешность может проявляться в не достижении не только образовательной, но и других целей школы. Анализ литературы приводит к выводу об отсутствии содержательного единства в понимании того, кто же такой неуспевающий и кто такой неуспешный. Многие исследователи отмечали условность, относительность понятия «неуспеваемость», например А. А. Бударный и У. Д. Розенталь писали о том, что содержание понятия «неуспеваемость» во многом зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Для «неуспешности» пока не изобретено никакой системы измерения. Как, например, оценить достигнутый уровень социализации? Таким образом, можно констатировать, что понятия школьной успешности/неуспешности еще более относительны и неопределенны, чем понятие неуспеваемости (И. А. Мещерякова).

Тем не менее, успешным ученик становится, как правило, в условиях такой образовательной среды, которая реализует личностно-ориентированные подходы, способна обеспечить соблюдение его прав, создать условия, благоприятные для научения и получения образования. Л. С. Славина[1] отмечала, что при грамотно организованном учебно-воспитательном процессе можно добиться успешной учебы ученика. Различия в успеваемости можно было бы нейтрализовать, если бы учителя учитывали индивидуальные особенности своих учеников и осуществляли к ним индивидуальный подход.

Что такое неуспеваемость?

В нашей стране исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее теоретически разработанными два основных направления психологического изучения школьной неуспеваемости: типологическое (исследование типов неуспеваемости) и каузально-факторное (исследование причин и факторов неуспеваемости). Применение типологий ограничено тем, что они не подкреплены

[1] *Славина Л. С.* Трудные дети. М.; Воронеж, 1998.

психодиагностическими методиками. Причины же искать почти всегда сложно, поскольку неуспеваемость редко обусловлена только одной причиной, чаще это целый комплекс нанизывающихся друг на друга, маскирующих и, как правило, усиливающих друг друга факторов (И. А. Мещерякова).

В контексте неуспешной учебной деятельности выделяют два основных термина: неуспеваемость и отставание (В. С. Цетлин).

Под неу спеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения (например, учебной четверти, полугодия, года).

В основе отставания в учении лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной деятельности школьников, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями.

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. Часто неуспеваемость становится итогом процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют в конечном счете неуспеваемость.

Неуспеваемость школьников связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. М. А. Данилов связывает неуспеваемость с противоречиями процесса обучения. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда требования к учащимся не соответствуют их возможностям, возникает неуспеваемость.

В качестве элементов неуспеваемости выступают следующие недостатки учебной деятельности школьника:

1) не владеет минимально необходимыми операциями творческой деятельности, использованием в новой ситуации имеющихся знаний, умений и навыков;
2) не стремится получать новые знания теоретического характера;
3) избегает трудностей творческой деятельности, пассивен при столкновении с ними;
4) не стремится к оценке своих достижений;
5) не стремится расширять свои знания, совершенствовать умения и навыки;
6) не усвоил понятий в системе.

Неуспеваемость, как итог, характеризуется наличием всех элементов. В процессе же обучения могут возникнуть отдельные ее элементы, они-то и предстают как отставания.

3.4.2. Психологические причины неуспеваемости

Причины неуспеваемости учащихся условно объединяют в следующие группы:

- *Педагогические*: низкая эффективность работы учителя по организации учебной деятельности учащегося, пропуски занятий, отсутствие дифференцированного подхода при обучении учащихся, недостаточный учет психологических и физиологических особенностей ребенка при планировании учебного процесса, недостаток заботы и любви родителей.
- *Психологические*: несформированность мотивов учебной деятельности, нарушение в эмоционально-волевой сфере, низкий уровень развития познавательных способностей, трудности усвоения учебного материала; неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной деятельности.
- *Соматические* и *физические*: общая ослабленность организма, хронические заболевания.
- *Нейрофизиологические*: слабый тип высшей нервной деятельности, нарушения зрения, слуха, артикуляции, микропоражения коры головного мозга.

Такое разделение причин помогает не только понять роль учителя в создании необходимой среды для успешности школьника, но и определить основные траектории взаимодействия врачей, психологов, педагогов и родителей.

Л. С. Славина выделила несколько причин неуспеваемости: 1) недостаточное развитие общественных мотивов учения (неправильное отношение к учению); 2) недостаточная интеллектуальная активность ученика; 3) неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной деятельности; 4) неумение трудиться; 5) отсутствие познавательных и учебных интересов.

Прокомментируем более подробно основные причины неуспеваемости в контексте современного развития педагогической психологии.

1. Несформированность мотивации учения.

Успешность учения во многом зависит от мотивации учения, от того личностного смысла, который учение имеет для ребенка. Если в первый класс ребенок приходит любознательным, желающим получить новые впечатления и выполнять задания учителя, то по мере его обучения в школе, особенно в подростковом возрасте, учителя все чаще сталкиваются с негативным отношением учащегося к школе, к урокам, скукой, апатией, депрессией или агрессией. В подростковом и юношеском

возрасте учение приобретает либо смысл самообразования, либо становится формальной деятельностью[1]. Отсутствие познавательной мотивации учения часто ведет к стойкой неуспеваемости, которая выступает причиной отклонений в поведении (*Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990).

В лаборатории, руководимой Л. И. Божович, в 50-е гг. XX в. было установлено, что учебная деятельность побуждается иерархической системой мотивов.

Одни из них связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения (познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми знаниями и умениями); другие — с взаимоотношениями ребенка с окружающей средой (потребность в общении, одобрении, желание занять определенное место в системе отношений). Таким образом, выделяются мотивы самой деятельности и широкие социальные мотивы, которые могут не зависеть от отношения человека к деятельности. Обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления любой деятельности (Л. И. Божович). И те, и другие мотивы побуждают к учению, если они являются личными мотивами, и формируются на основе базовых потребностей — в успехе, самореализации, развитии собственного «Я»...

Поскольку соотношение мотивов играет важную роль в становлении личности, то отсутствие устойчивых мотивационных линий в структуре мотивационной сферы ребенка раскрывает ограниченность тех личностных возможностей и ресурсов, на которые он может опереться в деятельности при выборе стратегии поведения для достижения цели. В личном опыте «неуспешных» детей нет тех внутренних мотивационных схем, в которые они могли бы включить свою поисковую активность, а значит, они ориентированы на поиск вовне и являются зависимыми от условий той среды, в которую попадают.

Широкие социальные мотивы учебной деятельности важны для любого ребенка, а для детей групп социального риска особенно, поскольку они, оказываясь исключенными из учебной деятельности, оказываются исключенными и из жизни общества. Поэтому все, что связано с восстановлением отношений школьников с учителями и одноклассниками, с комфортным самоощущением в школе, с социальной активностью вовне учебной деятельности, становится мотивом, побуждающим учебную деятельность.

---

[1] *Драгунова Т. В.* Психологические особенности подростков // Советская педагогика. 1972. № 8. С. 79–93.

2. Недостаточная интеллектуальная активность ученика в учебной работе.

Учителя и родители считают некоторых учеников неспособными или даже умственно отсталыми. Это те ученики, которые учатся, не прибегая к активной мыслительной работе без понимания того, что они изучают. Они либо зазубривают материал, либо пытаются выполнять задания точно по образцу, при этом часто не могут ответить на вопросы или рассказать о материале своими словами. При этом они умеют виртуозно списывать, улавливать ответ, подсказанный им очень тихо, и понимать, по выражению лица учителя, правильно ли они отвечают.

«Интеллектуальная пассивность» может проявляться избирательно в отношении различных предметов. Таких учеников считают неспособными к отдельным предметам, по которым они не успевают, например к языкам, математике. Кроме того, вне учебных занятий, в игре или при выполнении практического дела многие из этих детей действуют умнее, активнее и сообразительнее, чем в учении.

Повысить успеваемость этих школьников при обычных методах обучения не удается. Л. С. Славина доказала, что многие из школьников, считающиеся неспособными или даже умственно отсталыми, на самом деле не являются таковыми. Проявляемая ими в учебной работе интеллектуальная пассивность, препятствующая усвоению учебного материала и продвижению в научении, является результатом неправильного воспитания и обучения детей. Преодоление интеллектуальной пассивности дает ученику возможность хорошо учиться. Работа по преодолению интеллектуальной пассивности может развиваться в нескольких направлениях: преодоление отрицательного отношения к интеллектуальной деятельности через игровую или диалоговую форму работы, через поощрение использования интеллектуальных и творческих способов работы; научение выделению интеллектуальной задачи из ряда других задач (например, найти, объяснить, а не только правильно написать и запомнить). Экспериментальные данные Л. С. Славиной показали, что при решении задач в игре дети начинали пользоваться теми приемами, которыми абсолютно не пользовались в занятиях без игры. «Неспособные», апатичные, заторможенные дети превращались в веселых, сообразительных и настойчивых, заинтересованных в любой деятельности.

3. Несформированность навыков и способов учебной работы.

Есть ученики, про которых говорят: «Он не умеет учиться». Такие ученики пользуются способами работы, которые малоэффективны

и требуют затраты лишнего времени и труда. Также у них есть трудности в организации времени и пространства для учебной работы.

У ребенка, который приходит в школу, как правило, нет опыта сознательного и целенаправленного обучения в отношении приемов самостоятельной учебной работы. Как же помочь ребенку овладеть эффективными методами научения? Первое, что может сделать родитель или учитель, — это лично внимательно понаблюдать за способом приготовления уроков своим учеником. Похвалить ребенка за то, что у него получается хорошо. Например: «Ты замечательно подготовил рабочее место для выполнения домашней работы — стол чистый, есть учебник, тетрадь и ручка; ты внимательно прочитал задание!» Затем постепенно предлагать ученику то, что поможет ему эффективнее выполнять работу — какие-либо новые способы овладения материалом. Например: «Было бы легче делать упражнение, если бы ты сначала выучил правило». Хорошим вариантом также является рассказ ребенка о том, как он выполнял задание. Это помогает осознать все этапы работы и восстановить пропущенные или недостающие элементы. Эффективной также является совместная работа нескольких учеников, которые обучают друг друга под руководством взрослого. Такая работа требует времени, терпения и должна быть регулярной, для того чтобы произошли реальные изменения в способе деятельности.

4. Неумение трудиться.

Учение, как и любая трудовая деятельность, не может строиться только на легком и интересном материале. Учение предполагает затраты времени и сил, а значит, проявление упорства, настойчивости и умения преодолевать препятствия. Таким образом, на наш взгляд, о неумении трудиться можно говорить как о недостаточности проявления волевых усилий при обучении в школе. Если взять за основу определение воли как произвольного (сознательного, преднамеренного) управления поведением (Ильин Е. П., 2000), то можно работать с трудностями учения, которые связаны с формированием мотивационно-волевой сферы ребенка. Управление поведением состоит из четырех этапов: 1) самодетерминация (мотивация); 2) самоинициация и самоторможение; 3) самоконтроль за действием и состоянием; 4) самомобилизация и самостимуляция.

Неумение трудиться можно связать также с нарушением процесса передачи ответственности ребенку и ее принятия им. Как правило, такие дети в процессе жизни не имеют обязанностей, доступных их возрасту. Следовательно, работу с этими детьми можно строить через работу с проблемой ответственности и самостоятельности.

5. Отсутствие учебных и познавательных интересов (см. вставку «Познавательный интерес»).

Процесс обучения становится привлекательным и эмоционально приятным, если у ученика есть личный интерес к изучаемому предмету Интерес также влияет на качество усвоения знаний. Наличие интереса способствует тому, что ученик усваивает знания не формально, а связывает их с предыдущим материалом и своим жизненным опытом. Такие знания являются достоянием ученика, частью его жизни. Знания, усвоенные без интереса, легко становятся формальными, так как не отвечают потребности в их приобретении, становятся мертвым грузом, не используются школьником, не побуждают его к дальнейшей деятельности.

Несмотря на признание учителями важности интереса, этот фактор часто игнорируется, поскольку задача приобретения знаний, умений и навыков заслоняет собой задачу поддержания и развития естественного для любого человека интереса к новому. Здесь мы снова возвращаемся к роли мотивации как процесса формирования мотива, первым этапом которого является этап осознания потребности в чем-либо. В основе познавательных интересов лежат познавательные потребности, которые есть у каждого человека. К сожалению, в процессе обучения в школе часто происходит подавление познавательных потребностей ребенка, на которых можно было бы строить развитие его интереса к тому или иному предмету.

Познавательный интерес

Под **познавательным интересом** понимается относительно устойчивое стремление личности проникать в сущность явлений и овладевать способами добывания новых знаний. В отличие от других интересов, познавательные интересы ориентированы не только на потребление информации, но и на ее переработку и добывание.

Познавательные интересы школьников различаются по своим объектам: они могут быть направлены на фактические и теоретические знания, на выполнение действий по правилам и на деятельность творческого характера. Различают также широкие познавательные интересы — направленность на познавательную деятельность вообще — и стержневые познавательные интересы — направленность на одну какую-либо область знаний. Познавательные интересы различают и по их устойчивости; их делят на аморфные (нестойкие, ситуативные) и на стойкие.

Наблюдение уроков приводит к выводу, что главным тормозом для развития познавательных интересов служит общий низкий уровень оценочной деятельности учителей. Ведущее значение для стимулирования усилий учащихся и воспитания их самооценки имеют оценочные

суждения учителя, в которых дается качественная характеристика их работ и ответов. Отметка же (балл) служит лишь символическим, условным выражением оценки. Отметка тогда приобретает воспитательное значение, когда она предстает как выражение понятой и принятой учеником содержательной оценки (или его самооценки). В наблюдаемом же в школе учебном процессе содержательная оценочная деятельность учителя сведена до минимума, самодовлеющее значение получила отметка, то есть формальная сторона оценки. Это препятствует установлению тех подлинных отношений учитель—ученик, которые характеризуют их совместную деятельность на пути к знаниям.

Рассмотрим еще одну распространенную причину неуспеваемости школьников.

6. Стойкие трудности в у своении навыков чтения и письма (дислексия и дисграфия).

Исследование проблем школьной неуспеваемости ведется достаточно давно. Достигнуты заметные успехи в изучении задержек психического развития: разработаны методы диагностики и коррекционной помощи, приемы специального обучения, открыты специализированные учебные заведения. Т ем не менее, проблемы, связанные со стойкими трудностями в усвоении чтения или письма, остаются малоизученными. Такие состояния получили название дислексии и дисграфий (*См. «Дар дислексии»*). Принципы и методы психолого-педагогической помощи таким детям практически не разработаны.

Стойкие нарушения письменной речи и чтения могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценными зрением и слухом. Они являются б ольшим препятствием в овладении грамотой, а на более поздних этапах — в усвоении грамматики родного языка. По данным американской литературы, подобные состояния встречаются у 15–20% детей школьного возраста, в европейских странах отмечается до 10% детей с дислексией. В отечественных исследованиях приводится меньший показатель — 8,7% (*А. Н. Корнев, 1995 и Явкина В . М.*[1]). Установлено также, что от 30 до 60% детей средней школы фактически не умеют читать (то есть знают буквы и могут «прочитывать» слова, но не владеют смысловым чтением), что по международной терминологии квалифицируется как функциональная неграмотность. Эти данные дают представление о том, насколько многочисленна категория детей, нуждающихся в специализированной психолого-педагогической помощи.

[1] *Явкина В. М.* Результаты обследований неуспевающих учащихся начальных классов общеобразовательных школ // Дефектология. 1977. № 2. С. 19–23.

«Дар дислексии» Р. Дейвис
(Davis R.D. with Braun E.M The gift of dyslexia. — New Y ork, 1997, 258 p.)

Однажды меня спросили о позитивной стороне дислексии. Я проиллюстрировал свой ответ дюжиной самых знаменитых дислексиков: Ганс Христиан Андерсен, У инстон Черчиль, Леонардо да Винчи, У олт Дисней, Альберт Эйнштейн, Генри Форд, Вупи Голдберг, Грег Луганис, Нельсон Рокфеллер, Чарльз Швеб, Джеки Стюарт, Квентин Тарантино, Вудро Вильсон... Затем ведущая шоу прокомментировала: «Это не удивительно, что все люди могут быть гениями вопреки их дислексии». Она упустила один момент . Их гениальность проявляется не вопреки дислексии, а благодаря ей.

Само по себе наличие дислексии не делает каждого дислексика гением, но для самоуважения всех дислексиков полезно знать, что их мышление работает таким же образом, как и мышление великих гениев. Для них также важно знать, что наличие проблем с чтением, письмом, произношением или математикой не значит, что они тупые или глупые. Та же ментальная функция, которая продуцирует гениальность, может продуцировать эти проблемы. Ментальная функция, которая является причиной дислексии, — это дар в самом настоящем смысле этого слова: природная способность, талант. Это что-то специфическое, что составляет индивидуальность.

Не у всех дислексиков развивается этот дар, но все они обладают некоторой общностью мышления.

1. Они могут использовать способность мозга изменять и преобразовывать воспринятое.
2. Они чрезвычайно осведомлены об окружающем мире.
3. Они любознательны выше среднего.
4. Они думают, используя образы вместо слов.
5. Они обладают сильно развитой интуицией и способностью к инсайту.
6. Они размышляют и постигают мультиизмерениями (используют все органы чувств).
7. Они могут переживать мысли как реальность.
8. Они обладают живым воображением.

Эти восемь базовых способностей, если они не подавлены или разрушены родителями или учебным процессом, приводят к результату, который выражается в двух характерных особенностях: интеллект выше среднего и экстраординарные творческие способности. Из этого истинного дара дислексии может возникнуть дар мастерства (совершенного овладения чем-либо).

Дар мастерства развивается во многих областях. Для Альберта Эйнштейна — это была физика, для У олта Диснея — искусство, для Г рега Лугании — атлетическая доблесть. Прежде чем человек с дислексией сможет полностью осознать и оценить позитивную ее сторону , ему необходимо обратиться к негативной стороне. Это не означает , что позитивная сторона не выходит на поверхность до тех пор, пока проблема не решена. Дар есть всегда, даже если не известно, для чего он нужен. Фактически многие взрослые дислексики используют позитивную сторону дислексии в своей жизни без ее осознания. Они думают , что имеют сноровку для того, чтобы делать что-либо, без осознания своего особого таланта, происходящего из той же ментальной функции, которая препятствует развитию их способности хорошо читать, писать, образовывать слова.

Дислексия является резуль татом перцептивного таланта (таланта воспринимать, понимать, познавать). В определенных обстоятельствах талант становится помехой. Чтобы скорректировать учебные трудности дислексика, все сложные слова и символы должны быть изучены через их создание (например, лепку из глины), мастерство. Мастерство — наиболее быстрый способ научения. Когда мастеришь, не надо беспокоиться о том, чтобы запомнить, — это невозможно забыть.

Н. И. Мурачковским были выявлены общие черты для всех групп неуспевающих школьников. Они обобщены понятием «слабая самоорганизация», которая проявляется в неумении ученика управлять собственными психическими процессами (вниманием, памятью), отсутствием сформированных рациональных способов умственной работы, нежеланием думать при решении учебных задач, формальным усвоением знаний.

3.4.3. «Обученная беспомощность» и ее последствия

Слово **беспомощность** связано с тремя основными аспектами, которые можно выразить в следующих стереотипах восприятия действительности (А. Л. Лихтарников):

- не могу справиться сам;
- не получаю или не могу попросить помощи у других людей;
- нахожусь в дискомфортном состоянии.

В состоянии беспомощности человек (ученик или учитель) отказывается от деятельности в виду неблагоприятного прогноза любых действий, — он не верит в свой успех. Он говорит: «Это бесполезно», «Я не могу», «Я не знаю», «Все равно у меня не получится»..., — даже в тех ситуациях, которые ему заведомо посильны.

Основные наблюдаемые варианты поведения при беспомощности:

- деятельность, неадекватная ситуации, с последующим торможением (ступор или оцепенение);
- перебор стереотипных действий в попытке найти одно адекватное ситуации (например, подражание учителю, имитация его действий в решении задачи по шаблону);
- капитуляция, сопровождающаяся апатией или депрессией;
- смещение поиска на псевдоцель вместо поиска путей решения проблемы.

Во всех этих ситуациях процесс мышления не включается — исследовательский путь проб и ошибок нарушается.

Концепция **обученной беспомощности** была предложена американским психофизиологом Мартином Селигманом, который определил беспомощность как состояние, возникающее в ситуации, когда нам кажется, что внешние события от нас не зависят имы ничего не можем сделать, чтобы их предотвратить или видоизменить.

Все вышеизложенное имеет непосредственное отношение к практике обучения. Нередко формируется порочный круг, когда неудовлетворительные оценки не стимулируют ученика к учению. Они окончательно подрывают его веру в свои возможности, надежду на улучшение своего положения и интерес к учебе. Его знания и умение их продемонстрировать продолжают ухудшаться. Это обстоятельство, в свою очередь, влечет за собой дальнейшее снижение успеваемости. В результате достаточно быстро развивается обученная беспомощность. Вредное воздействие оказывает сравнение такого ученика с одноклассниками, а также отношение учителя к нему как к аутсайдеру, безнадежно отстающему. Учителя, позволяющие себе реплики типа: «Ты все равно никогда не научишься» или «Т ы у меня никогда не будешь иметь хороших оценок», закрепляют его беспомощность. Если такое отношение не декларируется, оно обычно проявляется в самом стиле обращения с учеником: в мимике, в интонациях, в жестах — и безошибочно определяется учеником.

> «Определенный тип отказа от поиска получил название **обученной беспомощности**. Это важный и интересный феномен. Первые исследования были проведены на животных. Их помещали в клетку , через пол которой пропускали электрический ток, систематически, но с неравными промежутками времени. Таким образом, животное никогда не могло чувствовать себя в безопасности. Вначале после каждого удара током оно металось по камере в поисках спасения. Потом, как бы убедившись, что спасения нет и все усилия бесполезны, животное замирало, забивалось в угол камеры и с покорной безнадежностью ожидало

следующего наказания. Это был типичный отказ от поиска, и животное расплачивалось за это своим здоровьем: у него выпадала шерсть (а остатки ее становились дыбом), появлялись желудочно-кишечные расстройства и язвы желудка, снижался аппетит, повышалось артериальное давление. Но обученной беспомощностью этот феномен был назван потому, что в этом состоянии животное не могло воспользоваться возможностями для спасения, даже если они неожиданно появлялись: если в клетку помещался рычаг , нажатие на который выключало ток, животное не догадывалось это сделать. В то же время животное, еще не прошедшее длительной обработки, быстро пробовало нажать на рычаг и тем самым начинало контролировать ситуацию. Следовательно, при выработке обученной беспомощности животное учили, что от его поведения ничего не зависит.

В исследованиях на людях применяли другую методику . Током их не били, это запрещено законом. С ними обходились более жестоко. Им предлагали решать различные интеллектуальные задачи. Все задачи не имели решения, но люди об этом не знали. Они пытались их решать, но всякий раз безуспешно. Их дружески и удивленно корили: "Что же вы не справляетесь с такими простыми заданиями? Мы ожидали от вас большего. У других это получалось лучше". После нескольких таких комментариев, подрывающих уверенность в себе, большинство людей впадало в состояние тревоги, отчаяния, тяжелого стресса, ибо наносился удар по их самооценке. И тут-то им предлагали простую, решаемую задачу, а они с ней тоже не справлялись. Процесс обучения (беспомощности) прошел успешно...»[1]

Отстающий ученик может полагать, что причиной его плохих оценок является отсутствие способностей, низкий уровень интеллекта. В этом случае его беспомощность обусловлена внутренней причиной, стабильна и глобальна. Ведь плохие способности могут стать причиной не только отставания по всем предметам, но и неудач в будущем. При этом он может считать, что его неудачи являются следствием переутомления или нервного истощения. В этом случае его беспомощность, хотя и определяется внутренней причиной и на данный момент распространяется на все виды деятельности, не является стабильной (ибо отдых и укрепление здоровья открывают перспективы улучшения успеваемости). Вместе с тем, причины неуспеваемости могут приписываться внешним обстоятельствам. Тогда беспомощность окажется стабильной и относящейся ко всем изучаемым предметам (если только неудача на экзаменах не объясняется тем, что требования экзаменаторов выходят за

[1] *Ротенберг В.* Образ «Я» и поведение / http://www.rjews.net/v_rotenberg/book.htm

рамки школьной программы). Точно такая же установка может касаться какого-то отдельного предмета, и тогда беспомощность будет специфически локальной и не отразится на результатах других экзаменов.

В свете изложенного совершенно иначе воспринимаются такие типичные способы работы самооправдания отстающих учеников, как ссылка на необъективность, повышенную требовательность учителя или на невезение и случайности. В этих аргументах прослеживается не только стремление сложить с себя ответственность, но и вполне оправданная попытка защититься от установок, которые способны превратить обученную беспомощность в стабильное состояние. Приписывание поражений неудачному стечению обстоятельств, которые всегда могут измениться, или предвзятому отношению одного конкретного человека способствует сохранению веры в собственные возможности и ограничивает прогноз будущих неудач (Мандель Б., 2007).

3.4.4. Психолого-педагогическая поддержка школьников, испытывающих затруднения в учении

Одной из причин потери интереса к учебе является несформированность ответственности. Анализ процесса обучения показывает, что целеполагание, планирование, оценка и контроль практически не осуществляются учениками. Что будет изучаться (целеполагание) зависит от авторов учебников и учителей; как изучать данную тему (планирование) реализует автор учебника, методист, учитель и лишь иногда ученики; реализация плана урока — ученик с помощью учителя; контроль и оценка результатов — учитель, редко — сообща с учеником. Следовательно, происходит монополизация взрослым права на рефлексию, а подросток становится исполнителем указаний. В результате мы получаем так называемый «формализм знаний». Поскольку за процесс обучения отвечает учитель, то это порождает пассивность и скуку школьника на уроке. Ученик воспринимает себя как исполнителя, которому не дано выбирать, а поэтому и отвечать не за что. Его поведение оказывается ситуативным, зависящим от случайных, временных побуждений, мотивов, соответствующих операциям и действиям (частным задачам, так как общей цели нет). Мотивация учения, которую формирует традиционная школа, — это или принуждение, или соперничество, оба мотива, по меньшей мере, недостаточны (Лишин О. В., 1997).

Отчуждение учащихся, которое в школьном контексте выражается в плохой академической успеваемости, прогулах, бунтарских

настроениях, представляет собой сложное явление. Одной из причин отчуждения является *бессилие*. В школе учащиеся сознают свое бессилие, понимая, что ничего не могут изменить, не могут повлиять на политику школы, на свое положение. В итоге они выбирают позицию невмешательства, у них пропадает стремление работать ради символических вознаграждений — похвалы или почетной грамоты, они начинают прогуливать занятия или просто сидят на уроках и ничего не делают. Другим источником отчуждения является ощущение *бессмысленности*. Учащиеся не вполне понимают взаимосвязь между предметами, преподаваемыми в школе, и теми социальными ролями, которые им предстоит выполнять в будущем. Третья причина — *отсутствие нормативов* и единых требований. Подросток не осознает связи между целями и социальными нормами. Администрация школы часто вознаграждает тех учащихся, которые хорошо учатся и хотят получить высшее образование. Как следствие, другие ученики с легкостью отказываются от норм поведения официальной школы (Ф. Райс).

И. Н. Орлова[1], О. Н. Коротова[2] пишут о том, что происходит резкое омоложение контингента вечерних школ, в них принимают всех отсеявшихся школьников не только из общеобразовательной школы, но и из других учебных заведений. В настоящее время речь уже идет не о «подростке в школе взрослых», а о «подростковой вечерней школе». Вечерние школы преобразуются в сменные, в которых молодые люди учатся в три смены. К наступлению подросткового возраста воспитательные возможности практически целиком переходят во внеучебную сферу, а сама учеба остается не очень желательной необходимостью. Этих последствий можно избежать, реформируя систему современной общеобразовательной школы, предусматривая социопсихологическую реабилитацию подростков групп риска.

Главным и практически единственным эффективным средством воздействия на личность подростка является специально задаваемая и социально одобряемая групповая деятельность. Эта «общественно полезная», или «просоциальная», деятельность является, по существу, педагогически организованным эквивалентом ведущей деятельности подросткового этапа. Участвуя в развернутой деятельности, включающей и планирование, и организацию действий, выполнение задач и обсуждение результатов, общение в референтной группе, подросток

---

[1] *Орлова И. Н.* Трудный подросток в вечерней школе // Вечерняя средняя школа. 1989. № 4. С. 31–35.

[2] *Коротова О. Н.* Реабилитация «трудного» подростка // Открытая школа. 1997. № 5. С. 8–10.

получает доступ к осознанию ее смысла. Только на этой основе у него могут сформироваться смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации и, в конечном счете, направленность личности (И. А. Невский, Д. И. Фельдштейн, О. В. Лишин, Н. А. Уманов, Л. М. Зюбин и др.).

В настоящее время в отечественной психологии и педагогике используют два основных направления работы с подростками групп социального риска: 1) воздействие на причину через индивидуальную и групповую психотерапию с подростками; 2) воздействие на следствие (симптом) через вмешательство в учебный процесс для оптимизации взаимодействия учителя и учащегося (В. Г. Степанов).

Главной проблемой в работе с подростками групп риска считается отбор персонала. Работать с подростком может взрослый, который верит в ребенка, может обеспечить ему состояние защищенности, поддержать его авторитет и стать тем каркасом, основой, вокруг которой молодой человек начнет создавать самого себя. Личность воспитателя, личный пример учит воспитанника чуткости и нравственно воспитывает. Исследователи также обращают внимание на необходимость овладения диалогическим подходом при работе с трудными подростками (А. К. Маркова, Е. Н. Чеснокова и др.).

Ж. Пиаже сформулировал две цели образования: «Главной целью образования является формирование людей творческих, способных делать открытия. Вторая цель — формирование умов, которые в состоянии мыслить критично, не принимать на веру все, что им говорят ...» Первым условием для обучения ребенка является разработка эффективных способов общения с ним. Второй принцип заключается в том, что нужно помогать детям не только овладевать новой информацией, но и видоизменять уже существующие у них знания. Дети приходят в школу со своими представлениями о пространстве, времени, причинах и следствиях. Цель обучения состоит в расширении их неполных знаний. В-третьих, дети любознательны по своей природе. Педагоги не должны стараться прививать детям любовь к знаниям; им скорее нужно следить за тем, чтобы не подавить в детях желание учиться, что происходит при чрезмерно жесткой программе обучения, не соответствующей индивидуальной скорости научения ребенка. Развитию формального мышления и способности к решению проблем способствуют такие формы учебной работы, как дискуссионные группы, семинары по решению проблем и научные эксперименты. Учителя должны быть подготовлены к руководству групповыми дискуссиями и стимулированию обмена мнениями, должны уметь оказывать помощь и поддержку, давать на развитие способности к рассуждениям необходимое время. Самые лучшие педагоги развиваются вместе со своими учениками,

проявляют живой интерес к знаниям, всегда готовы попробовать что-то новое.

Взрослым необходимо не только знать, но и уметь выполнять условия, способствующие эффективности проведения реабилитационной работы с детьми групп социального риска:

- установление контакта; внимание к внутреннему миру ребенка;
- единство и адекватность требований;
- поощрение активности и самостоятельности; работа, направленная на повышение ощущения компетентности: «Я могу сам!» (работа с обученной беспомощностью);
- уважение;
- признание учителем своих ошибок и принесение извинения;
- создание ситуации успеха;
- сотрудничество, диалог;
- вера в ресурсы подростка, позитивный прогноз, «педагогический оптимизм»: всю совокупность сведений о подростке интерпретировать в его пользу, поскольку по мере нагнетания негативных прогнозов снижается уровень позитивных ожиданий;
- восстановление ценностей;
- комплексный подход, включающий психотерапевтический, педагогический, психологический и социальный компоненты;
- возможность выбора программы, методов и скорости обучения.

Необходимым считается выявление потребностей и мотивов учащихся, опора на потребности ребенка, поскольку это определяет результаты воспитательной деятельности.

Методы изучения мотивации должны быть надежны и приемлемы для школьных условий, утверждает А. К. Маркова и предлагает лонгитюд, формирующий эксперимент, постановку в ситуацию выбора. Мотивы и цели работы учителя должны включать в себя и отражать мотивы и цели деятельности учащегося.

В. Я. Лядиус и И. П. Негуре[1] проанализировали выдающиеся педагогические опыты обучения письменной речи и обнаружили следующее.

1. Начинать обучению письменной речи следует не с выработки умения осуществлять отдельные ее операции, а с формирования способности строить целостное письменное высказывание.
2. Мотивация письменной речи у школьников обеспечивается включением письменной речи в деятельность словесного творчества — сочинение собственных оригинальных текстов (сказок, историй).

[1] *Лядиус В. Я., Негуре И. П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.

3. Процесс усвоения письменной речи следует строить не в репродуктивных учебных ситуациях, а через сотрудничество между учащимися, учащимися и учителем, и по мере овладения операциями письменной речи изменять формы этого сотрудничества.

Например, Л. Н. Толстой описал свой опыт введения детей в письменную речь в статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских ребят». Известно, что в обычных условиях письменная речь ребенку не нужна, поэтому учитель должен создать такую ситуацию, при которой появилась бы необходимость в письменной речи. По мнению Л. Н. Толстого, этот вопрос отчасти можно решить с помощью интересных тем для сочинения. При этом, во-первых, необходимо предоставлять ребенку их большой выбор, во-вторых, они должны быть серьезными; в-третьих, следует заинтересовать самого учителя, который пишет вместе с учениками. Особенно продуктивными в этом отношении оказались задания на составление рассказов по народным пословицам и их истолкованию.

В. А. Сухомлинский в своей «школе радости» также культивировал детское словесное творчество. Он писал: «Я не представляю обучение в школе не только без слушания, но и без создания сказок». Письменная речь вводится им в широкий контекст символической деятельности, такой как рисование, музыка. Многолетняя практика убедила В. А. Сухомлинского, что «музыка, воображение, фантазия, сказка, творчество — такова дорожка, идя по которой ребенок развивает свои духовные силы».

М. Монтессори изобрела свою методику введения детей в культуру письменной речи. Она очень осторожно готовила их к пониманию того, что посредством букв можно запечатлеть свою мысль и сообщить ее другому человеку. Она создавала игровые ситуации, в которых общение велось с помощью коротких текстов, написанных на карточках. Их содержание было разнообразным и соответствовало возрасту детей. Поэтому письменная речь рассматривалась детьми как средство общения. Сочинение записочек было первой попыткой становления письменной речи как новой возможности общаться в условиях пространственной отдаленности собеседника. М. Монтессори воспроизвела в учебных ситуациях условия, которые потребовали функционирования письменного языка как средства общения, придав таким образом смысл его применению и усвоению. Иначе говоря, письменная речь стала мотивированной.

Интересна также практика французского педагога С. Френе. Словесное творчество рассматривалось им в качестве основного средства познания мира, главного пути вхождения ребенка в человеческую

культуру. Процесс присвоения детьми человеческой культуры он сделал глубоко личностным. Письменную речь С. Френе поместил после рисования и определил ее место в генетической линии развития символических и знаковых средств. В книге «Натуральные методы в современной педагогике» он пишет: «От свободного выражения посредством рисования и устной речи к выражению посредством свободных текстов — вот магистральный путь развития знаковой деятельности ребенка».

Еще в 30-е гг. XX в. Л. С. Выготским была высказана мысль о генетической общности игры, жестов, рисования и письменной речи. С. Френе не только увидел генетическое назначение рисования как необходимого этапа развития письменной речи, но и реализовал эту идею на практике. Он выступает против расщепления письменной речи на отдельные операции и их отработку. Такому подходу он противопоставляет усвоение письменной речи посредством сочинения «свободных текстов», то есть семантически законченных высказываний. В школе С. Френе написанные учащимися «свободные тексты» размножались школьной типографией, обслуживаемой самими учащимися. Эти тексты становились предметом различных действий — редактирования, лексического анализа, грамматического разбора, стилистической оценки.

Замечательный опыт развития детской речи посредством литературного творчества был проведен Дж. Родари в книге «Грамматика фантазии», которая представляет собой увлекательный рассказ о способах приобщения детей к словесному творчеству. Дети, обучавшиеся у Дж. Родари, достигали высокого речевого потенциала, поскольку общение между учащимися во время сочинения было интенсивным и оно протекало в естественных условиях.

Основными современными идеями, определяющими содержание взаимодействия учителя, психолога и логопеда по предупреждению у школьников с нарушениями устной и письменной речи школьной дезадаптации, являются следующие.

1. Единство коррекционных, образовательных и воспитательных задач. Принцип коррекционной направленности общеобразовательных уроков и внеклассной работы.
2. Развивающий характер работы и формирование качеств личности ребенка. Принцип максимального выявления и использования резервов психического развития школьников.
3. Воспитание у детей интереса к занятиям, познавательной активности и самостоятельности. Опора на личный опыт детей.
4. Достижение успеха на каждом занятии как важнейшее средство стимуляции познавательной деятельности детей.

На всем протяжении специальных занятий ребенку необходим режим благоприятствования. После многочисленных двоек и троек, неприятных разговоров дома он должен почувствовать хоть маленький, но успех. Поэтому желательно, чтобы хотя бы на время учитель отказался от исправления в тетрадях красным цветом. Это, во-первых, «зашумляет» информацию, которая заключена в специфических ошибках, что мешает педагогу. Во-вторых, вы представляете, как выглядят тетради таких учеников? Это сплошной красный фон. Для ребенка, страдающего дисграфией, такая картина является дополнительным фактором стресса.

Существует методика, по которой ученик пишет карандашом, а учитель не исправляет ошибку , а на полях ставит пометку . Ученик имеет возможность не зачеркивать, а стереть свои ошибки, написать правильно. После этого он обязательно проводит работу над ошибками. Цель достигнута: ошибки найдены самим ребенком, исправлены, тетрадь в прекрасном состоянии, положительный эффект достигнут.

Терапия реальностью для «неудачников»[1]

Слишком много учащихся в школах страдают от неудач. Все больше детей не желает учиться. Это вызывает тревогу , растерянность и чувство беспомощности почти у каждого учителя. Вот почему так важно, чтобы школа возродилась как психологически необходимый ребенку институт, став местом, где дети могут открыто выражать свои мысли, основанные на их жизненном опыте и наблюдениях. Преобразовать нужно саму «экологию школы», чтобы те, для кого она предназначается, не чувствовали себя в ней «лишними людьми», превращаясь в инертную массу немотивированных, равнодушных к учению детей, которых лень, скука, неприятие со стороны взрослых и бьющая через край энергия влекут к асоциальному поведению. Важно, чтобы ребенок осознал, что многое в его жизни зависит от его собственных усилий, он сам в ответе за выбор такой линии поведения, которая приведет его к успеху, к ощущению собственной значимости. Без упорной работы и самодисциплины ученики по-прежнему будут терпеть неудачу за неудачей, как бы мы не преобразовывали школы.

Оптимальное решение проблемы неудачников — приобретение опыта успеха в школе, считает Уильям Глассер. Утверждая, что в неудачах повинны семья, среда, культурный уровень, бедность..., мы сбрасываем со счетов два фактора: личную ответственность за неудачи и потенциальную возможность каждого ученика добиться успеха в школе. Одного по-настоящему реального успеха достаточно, чтобы все неблагоприятные факторы могли быть нейтрализованы. Если ребенку удается добиться

[1] По: *Глассер Уильям*. Школы без неудачников. М., 1991.

успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни. В случае неудачи на каком-либо этапе обучения вероятность того, что он преуспеет в жизни, резко падает.

Согласно принципам терапии, реальность неудачи является следствием неудовлетворенности базовых потребностей человека в любви и в чувстве самоуважения. Если человек любит и любим, то он уже в некотором смысле преуспел. Учителей буквально ошеломляют дети, которые явно нуждаются в душевном тепле и ласке. Сказать, что удовлетворение потребности ребенка в любви не входит в обязанности школы, равнозначно утверждению о том, что детям, лишенным душевного тепла в семье, вряд ли стоит на что-либо подобное надеяться в будущем. Взрослому человеку, испытавшему дефицит любви в детском возрасте, очень трудно научиться любить самому. Ощущение значимости собственного «Я» также напрямую связано со школой. Когда ребенок учится мыслить и решать возникающие перед ним задачи, он одновременно обретает уверенность в себе, без которой трудно любить и быть любимым. Любовь и самоуважение — два пути, которые ведут к осознанию своей личностной идентичности. Для большинства детей существуют только два места, где они могут научиться следовать этими путями — это дом и школа.

Основные методы терапии реальностью — это вовлеченность (взаимное участие) и личная ответственность за свои поступки.

В практике школы почти не встречается случаев неуспеваемости, которые было бы невозможно преодолеть. Преодоление неуспеваемости достигается путем организации работы с данным учеником в зависимости от причины, вызывающей его неуспеваемость или недисциплинированность. Сложность этой работы состоит в том, что педагогический успех может быть достигнут не отдельными изолированными методами, а всей организацией жизни и деятельности ученика, а лучше группы учеников. Легче организовать работу по предупреждению неуспеваемости, чем по ее устранению, и начинать ее необходимо уже в первом классе (Л. С. Славина).

Резюме

Школьная успеваемость осознается людьми гораздо глубже, чем получение хороших отметок, она приравнивается к способности ребенка достигать высоких результатов в научении чему-либо, а значит, быть успешным в деятельности и в жизни в целом.

Состояние неблагополучия в современной российской школе констатируется учителями и школьными психологами: от 30 до 60%

учащихся средней школы фактически не умеют читать (то есть знают буквы и могут «прочитывать» слова, но не владеют смысловым чтением), что по международной терминологии квалифицируется как функциональная неграмотность.

Причины неуспешности учащихся условно объединяют в следующие группы: 1) педагогические; 2) психологические; 3) соматические и физические; 4) нейрофизиологические.

В контексте неуспешной учебной деятельности выделяют два основных термина: неуспеваемость и отставание. Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения (например, учебной четверти, полугодия, года).

В основе отставания в учении лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной деятельности школьников, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями.

Проблемой неуспеваемости занимались такие ученые, как П. П. Блонский, А. М. Гельмонт, Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, В. С. Цетлин, А. М. Данилов, Н. И. Мурачковский, Н. А. Менчинская, Л. И. Божович, Л. С. Славина, А. И. Раев и др. В нашей стране исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее теоретически разработанными два основных направления психологического изучения школьной неуспеваемости: типологическое (исследование типов неуспеваемости) и каузально-факторное (исследование причин и факторов неуспеваемости).

С одной стороны, неуспеваемость чаще всего порождает несформированность навыков учебной работы, поэтому для преодоления и предупреждения неуспеваемости необходимо научить ребенка учиться, помочь ему выработать свой стиль учебной деятельности. С другой стороны, неуспеваемость может быть симптомом отчуждения ребенка от школы, в этом случае ее следует компенсировать посредством создания благоприятных психолого-педагогических условий, способствующих преодолению «обученной беспомощности», восстановлению и развитию поисковой активности ученика и передаче ответственности за учение. Успешным ученик становится, как правило, в условиях такой образовательной среды, которая реализует личностно-ориентированные подходы, способна обеспечить соблюдение его прав, создать условия, благоприятные для научения и получения образования.

Важнейшей задачей работы с трудными детьми является формирование новых взаимоотношений между детьми и взрослыми. Учителя должны быть подготовлены к руководству групповыми дискуссиями

и стимулированию обмена мнениями, должны уметь оказывать помощь и поддержку, давать на развитие способности к рассуждениям необходимое время. Самые лучшие педагоги развиваются вместе со своими учениками, проявляют живой интерес к знаниям, всегда готовы попробовать что-то новое.

Творчество в процессе учения и обучения — основное средство познания мира, путь вхождения ребенка в человеческую культуру. Творчество делает процесс присвоения детьми человеческой культуры глубоко личностным.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Беличева С. А.* Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход. М., 2006.
2. *Бережнова Л. Н.* Предупреждение депривации в образовательном процессе. СПб., 2000.
3. *Божович Л. И.* Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов СПб., 2000.
4. *Друбачевская И.* Избавимся от двоек. М., 1997.
5. *Корнев А. Н.* Дислексия и дисграфия у детей. СПб., 1995.
6. *Круглова Н. Ф.* Причины неуспеваемости в школе и пути их устранения: Методическое пособие. М., 2004.
7. *Менчинская Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды. М., 2004.
8. *Монина Г. Б., Панасюк Е. В.* Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником: Причины школьной неуспеваемости; Диагностика школьной неуспеваемости; Тренинг эффективного взаимодействия. СПб., 2005.
9. *Раев А. И., Матвеева Л. А., Вергелес Г. И.* Младший школьник: помоги ему учиться. СПб., 2000.
10. *Цетлин В . С.* Предупрежден ие неуспеваемости уч ащихся. М., 1999.

Дополнительная

1. *Глассер Уильям.* Школы без неудачников. М., 1991.
2. *Дольто Ф.* На стороне подростка. СПб., 1997.
3. *Ильин Е. П.* Психология воли. СПб., 2000.
4. *Калмыкова З. И .* Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М., 1982.

5. *Коростелева И. С., Ротенберг В. С.* Поисковая активность и проблемы обучения и воспитания // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 60–70.
6. *Лихтарников А. Л.* Беспомощность подростков и психологическое консультирование // Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2001.
7. *Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания. М., 1997.
8. *Мандель Б.* Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы. Ростов н/Д, 2007.
9. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990.
10. *Мещерякова И. А.* Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей // Психологическая наука и образование. 2004. № 3.
11. Отстающие в учении школьники / Под ред. З. И. Калмыковой М., 1986.
12. Психологический анализ причин неуспеваемости школьников / Сост. А. И. Раев / Под ред. А. И. Щербакова Л., 1981.
13. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
14. *Фельдштейн Д. И.* Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994.
15. *Чеснокова Е. Н.* Диалог с трудными подростками, или Педагогика Пауло Фрейра в России // Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2001.
16. *Шульгина В. П.* 25 современных тем родительских собраний в школе. Ростов н/Д: Феникс, 2002.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Исследуйте свой **личный учебный опыт**, выделите свои основные учебные трудности и то, с чем они были связаны в школе, в вузе. Поделитесь результатами своего исследования с однокурсниками. На основе этого анализа (в малых группах — 4–6 человек) создайте свою классификацию психологических причин неуспеваемости.
2. Напишите **мини-сочинение** на тему «Что такое неуспеваемость?»

3. Разработайте **анкету**, чтобы выявить, какие условия способствуют предупреждению н еуспеваемости п одростков в школе. Апробируйте ее в своей группе.
4. Познакомьтесь с текстом вставок *«История изучения проблемы нарушения чтения и письма» и «Дар дислексии»* , а также с литературой по данной теме и напишите **психологическое эссе** на тему «Дислексия — дар или проблема?»
5. **«Моя рецензия»**. Напишите рецензию в свободной форме на прочитанную книгу из списка литературы по теме школьной неуспеваемости. Рецензия включает в себя критический обзор — выделение сильных и слабых сторон текста.
6. Напишите **фрагмент з анятия** п сихолога с у чеником, у к оторого есть трудности в овладении каким-либо учебным предметом.
7. Объединитесь в малые группы по 3–4 человека и разработайте **ваши предложения по реформированию системы образовани**я, которые бы способствовали повышению эффективности обучения: «Я предлагаю ввести в системе образования следующие изменения...»

Глава 3.5
Индивидуализация и дифференциация обучения: учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей учащихся

Между одними людьми и другими дистанция
гораздо большая, чем между некоторыми людьми
и животными.
М. Монтень

Основные понятия: индивидуализация обучения, дифференциация обучения, ведущий вид деятельности, социальная ситуация развития, психологические новообразования, социально-психологические стереотипы маскулинности и фемининности, когнитивный стиль, функциональная асимметрия головного мозга.

Необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения является «общим» местом в педагогической психологии, дидактике и методике. Все дети разные, поэтому каждый студент и учитель знает, что на уроке необходим индивидуальный, дифференцированный подход к каждому ребенку. Именно тогда создаются необходимые условия для максимально полного всестороннего развития ребенка, возникает комфортная для каждого учащегося образовательная среда, находят свое решение многие проблемы неуспевающих школьников.

Многие педагоги и психологи используют термины индивидуализация, и «дифференциация» как синонимы, но, на наш взгляд, каждый из них имеет собственное содержание. Дифференциация обучения предусматривает наличие у учащегося возможности выбора собственного образовательного маршрута в рамках существующей системы образования. Это и выбор школы (частной или государственной, российской или зарубежной), и выбор профиля обучения (специализированные классы и

школы — гуманитарные, математические и т д.), возможность сдать экзамены экстерном, выбор факультативных предметов. Индивидуализация же обучения — это создание условий для учета индивидуальных особенностей учащегося в рамках выбранного им образовательного маршрута. О том, какие это особенности и как их учитывать, пойдет речь далее.

3.5.1. Возрастные особенности школьников и их учет в обучении

Г. Клаус выделил несколько закономерностей развития учебной деятельности, связанных с возрастными особенностями учащихся.

1. Чем младше ребенок, тем в большей мере он учится на опыте собственных действий, с возрастом доля обучения путем рассказа и объяснения увеличивается.
2. Если первоначально дети склонны к некритичному воспроизведению образцов, то позднее начинают избирательно и критически относиться к учебному материалу.
3. Господствующие в дошкольном возрасте игровые формы учения постепенно сменяет сознательная и целенаправленная учебная деятельность.
4. Возрастающая способность самостоятельно регулировать и направлять свои действия приводит к осознанному предпочтению тех или иных учебных предметов.
5. С возрастом усиливается понятий ная у порядоченность знаний, развиваются интеллектуальные способности. Благодаря этому совершенствуются когнитивные предпосылки учебной деятельности, то есть когнитивные операции и стратегии учения, доказавшие свою пригодность в определенных ситуациях, все более эффективно переносятся на аналогичные ситуации.
6. С возрастом пот енциально усиливается настойчиво сть в учении. Это значит, что старшие дети способны к более длительным занятиям учебой, но насколько эта способность реализуется, во многом зависит от установок и интересов детей.

Не возникает сомнений в том, что между игрой, в которой в основном происходит обучение дошкольника, и университетской лекцией, обучающей студента, есть огромная разница, в основе которой лежат возрастные различия субъектов учения. Но при этом возраст как таковой (количество лет, прожитых человеком) играет меньшую роль, чем уровень развития личности, достигнутый за прожитый промежуток времени. Так, мы можем встретиться и с 14-летним студентом, и с 18-летним шестиклассником. Существенную роль здесь играют как

индивидуальные особенности рассматриваемых учащихся, так и условия, в которых происходит их социализация.

Каждый возраст согласно Д. Б. Эльконину характеризуется следующими тремя показателями: «1) определенной *социальной ситуацией развития* или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослым в данный период; 2) основным, или *ведущим*, *типом деятельности* (существуют несколько типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды психического развития); 3) *основными психическими новообразованиями*»[1]. Давайте рассмотрим, каковы эти показатели для младших школьников, младших и старших подростков.

Младшие школьники (6–10 лет). В возрасте от 6 до 7 лет практически все дети начинают учиться в школе, что определяет для них социальную ситуацию развития. Причем значительная часть детей не имеет опыта посещения дошкольных образовательных учреждений, и для них школа является первым внесемейным институтом социализации. Стоит подчеркнуть, что ситуация посещения школы означает не просто включение в новый социальный институт, но и смену отношений, когда отношения ребенок–учитель, начинают определять отношения ребенка к родителям и другим детям.

Ключевым фактором успешной адаптации к школе большинство психологов считает наличие у первоклассников готовности к обучению, включающей в себя общее физическое состояние ребенка, владение достаточным объемом знаний, навыками самообслуживания, общения, культурного поведения, владение речью и базовыми познавательными навыками, предпосылки овладения письмом (развитие мелкой моторики кисти руки), интерес к учебе. От уровня сформированности перечисленных выше качеств в значительной мере зависит вхождение ребенка в школьную жизнь, его отношение к школе, включенность в учебную деятельность.

Также залогом успешной адаптации ребенка к школе является разрешение им мотивационного конфликта, заложенного в самой школьной ситуации[2]. Это конфликт между мотивом желания, свойственным дошкольникам, для которых в игре легко воплощались все «хочу», и мотивами долженствования («надо»), которые формирует школа с ее нормами, правилами, режимом, обязательной учебной программой.

---

[1] *Эльконин Д. Б.* Природа детства и его периодизация. С. 42.

[2] *Бардиер Г. А., Никольская И.* Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников. СПб.; Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998. С. 13–16.

По мнению Г . А. Бардиер и И. Никольской, практически все дети разрешают этот конфликт либо через рационализацию, сомнение, направленное на изменение ситуации или отказ от нее, либо через переживание — наличие ярких эмоций и чувств, направленных на неприятие или изменение себя в новой ситуации. При этом лишь небольшая часть детей стремится полностью игнорировать учебную ситуацию и вернуться в позицию дошкольника.

Для младших школьников учебная деятельность является ведущей. Она включает в себя овладение новыми знаниями, умениями решать разнообразные задачи, принятие авторитета учителя, освоение учебного сотрудничества. Кроме того, младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа (синтеза), обобщения, классификации, а также собственно учебные действия контроля, оценки, осознания условий задачи.

В процессе учебной деятельности начинают формироваться произвольные умственные действия: произвольное внимание и память, упорство в решении мыслительных задач, устойчивое наблюдение. Если сравнивать учащихся 1–2-х и 3-х классов, то у первых отмечается совершение волевых действий по указанию учителя, у вторых — приобретается способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами. Для развития волевой мобилизации младших школьников в учебной деятельности учителю необходимо предпринимать следующие шаги (по Е. П. Ильину):

- Связывать задания с потребностями и интересами школьников: «надо» не является основной мотивацией деятельности младших школьников, поэтому важно сделать задание значимым для самого ребенка.
- Раскрывать школьникам цели, то есть конечные результаты деятельности и пути ее достижения.
- Создавать оптимальную сложность задания. Как правило, слишком легкие задания расхолаживают учащегося и у него оказывается неактуализированной мотивация учения, а слишком сложные задания приводят к отказу от их выполнения или к снижению волевых усилий, что чаще сказывается на актуализации потребности избежать неуспеха. Задания оптимальной степени сложности актуализируют потребность достижения успеха и стимулируют к поиску эффективных и правильных путей их решения.
- Создавать условия для демонстрации учащимся их продвижений к цели, то есть необходимо, чтобы ученик осознал, что это продвижение — результат его собственных усилий.

- Обеспечивать наличие инструкции о способах выполнения задания: необходимо рассказать, в какой последовательности и какими средствами задание может быть успешно реализовано. В противном случае учащиеся начнут выполнять задания механически, а при столкновении с неудачами в их реализации и вовсе потеряют веру в свои силы.

К основным психологическим новообразованиям младшего школьного возраста, как правило, относят появление произвольности и осознанности психических процессов и их интеллектуализацию, внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Также ученики начинают осознавать свои собственные изменения в резуль тате развития навыков учебной деятельности.

Именно в младшем школьном возрасте большое значение в построении системы самооценивания принадлежит отметке. Согласно Л. И. Божович, ученики воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества совершенной работы. Первоначально социальный смысл учебной деятельности для них состоит не столько в результате, сколько в самом учебном процессе. Отметка как мотив учебной деятельности доминирует у более половины младших школьников, тогда как познавательный мотив встречается очень редко. К третьему классу такое положение дел изменяется. Значимость отм етки уменьшается. Дети начинают больше ориентироваться на мнения сверстников, авторитет учителя уменьшается, возрастает самостоятельность. Самооценка уже в меньшей степени определяется оценочными суждениями учителей, выставляемой ими отметкой. Она в большей степени зависит от оценок сверстников.

Младшие подростки (11–14 лет) оказываются в новой для них *ситуации развития*, связанной с переходом из начальной школы в среднюю. Эта ситуация является стрессовой. В начальной школе у каждого класса есть свой кабинет, практически все занятия ведет один учитель, и после такой «домашней» обстановки ученики попадают в условия обезличенной школы: они переходят из кабинета в кабинет , уроки ведут разные учителя, которые уже не в состоянии строить близкие отношения с каждым учащимся. В психологическом плане этот переход зачастую связан с падением самооценки у школьников, ростом депрессивных состояний, увеличением дисциплинарных проблем, усилением негативного отношения к школе[1].

---

[1] *Цукерман Г. А.* Десяти-двенадцатилетние школьник и: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31.

Ведущей деятельностью для младших подростков является интимно-личностное общение со сверстниками. Неслучайно среди наиболее значимых потребностей учащихся данного возраста В. А. Краковский называет такие как: потребность в достойном положении в коллективе сверстников; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление обзавестись верным другом. Именно через активное общение со сверстниками, ролевое экспериментирование, отстаивание собственной самостоятельности во взаимодействии со взрослыми, получение более широкого социального опыта подростки формируют и развивают свое самосознание. При этом развитие самосознания связано с достигнутым ими уровнем рефлексии.

В связи с ведущей ролью общения со сверстниками учебная деятельность, хотя она и занимает бо льшую часть времени подростков, отходит по значимости на второй план. Для подростков она становится важной, прежде всего, как средство самоутверждения в коллективе сверстников. И. А. Зимняя подчеркивает, что «учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичностных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия».

Что это означает на практике? У чителю необходимо создавать на уроке условия, в которых у каждого ученика может быть возможность выделиться, чтобы его могли по достоинству оценить одноклассники. Это могут быть соревновательные моменты (индивидуальные и командные); за дачи, т ребующие п роявления тв орчества, с мекалки, настойчивости; активное обсуждение каких- то проблем. Групповая и парная работа, в которой сами ученики частично выполняют функции учителя и ли с амостоятельно о сваивают н овый м атериал, я вляется также эффективной. Если необходимые условия не будут созданы, учащиеся могут использовать урок для самоутверждения через нарушение дисциплины. Наиболее типичными для этого возраста нарушениями являются: негативизм как стремление поступать вопреки чужой воле, например, указаниям у чителя; упрямство, драчливость, мелкие д исциплинарные нарушения как средство привлечения внимания.

Одним из проявлений ведущей роли общения со сверстниками является свойственная подросткам реакция группирования. Она заключается в стремлении принадлежать к какой-либо группе сверстников, не быть самому по себе, быть включенным в процесс нерегламентированного общения («быть в тусовке»). Учителю необходимо учитывать реакцию группирования, прежде всего, при решении вопросов дисциплины, так как многие действия подростков могут совершаться под влиянием

группового давления и угрозы быть исключенным из группы. При этом каждый из школьников в отдельности, как правило, понимает абсурдность своего поведения, испытывает стыд и угрызения совести, но при этом страх потерять лицо в глазах товарищей, предать своих, проявить слабину перед взрослыми оказывается сильнее. Поэтому педагогу необходимо при разрешении сложных ситуаций чаще апеллировать не к конкретному подростку, а к группе в целом и всегда давать возможность ребенку «сохранить лицо» перед сверстниками (не настаивать на публичном признании своей вины, осуждении совершенных действий).

Центральным *новообразованием подросткового возраста* является «чувство взрослости», то есть возникновение у подростка представления о себе как взрослом, а не ребенке. Основой для этого является, с одной стороны, начало полового созревания, а с другой — наличие к этому возрасту у подростков базовых знаний, умений и навыков, которые позволяют им достаточно самостоятельно действовать в разных социальных ситуациях. При этом в социально-экономическом плане подростки по-прежнему зависимы от родителей, а психологически часто не готовы нести ответственность за совершенные поступки. В этой ситуации учителям и родителям важно самим сделать первый шаг в предоставлении подросткам возможности проявлять самостоятельность. Им необходимо отказаться от мелочной опеки и постоянного контроля, давать подросткам возможность совершать ошибки и исправлять их, получать опыт ответственности за порученные дела.

Вторым важным новообразованием этого возраста, согласно Пиаже, является переход подростков к стадии формальных операций. Эта стадия развития мышления характеризуется следующими особенностями:

1) гипотетико-дедуктивный подход к решению задач начинает преобладать над эмпирико-индуктивным. То есть у подростков появляется способность к рассуждению с помощью вербально сформулированных гипотез, а не манипуляций с конкретными предметами;
2) гипотезы о всевозможных способах решения проверяются на основе системы логических пропозиций, то есть подросток может составлять все возможные комбинации элементов, входящих в задачу, и совершать с ними необходимые логические операции;
3) появляется способность вырабатывать и применять эффективные стратегии планирования, поиска и организации информации.

Способность мыслить на уровне формальных операций впервые обнаруживают 10–12-летние школьники, хотя их мышление еще не столь абстрактно и системно, как у старшеклассников. Основой этого является сформированная в начальной школе рефлексия как способность осознавать процессы собственного мышления, умственные, речевые

и мнемонические стратегии. Интересно, что на границе младшего школьного и подросткового возраста школьники начинают использовать свои рефлексивные способности не только в познавательной сфере, но и в области общения, нравственного и правового сознания. В частности, в суждениях подростков о себе и других появляются обобщенные психологические категории, спонтанные психологические концепции характера, концепции группового взаимодействия и лидерства.

Представляется важным рассмотреть те факторы, которые влияют на успешный переход подростков на стадию формальных операций. Ключевым здесь, по мнению части психологов, является наличие систематического школьного обучения, направленного на освоение теоретических знаний. Действительно, сравнение одновозрастных групп, получавших и не получавших школьное образование, неизменно выявляет преимущества первых. Но эти преимущества часто ограничены школьным материалом и не обнаруживаются при решении житейских задач.

Не менее важным фактором является характер проводимых учебных занятий. Педагогические исследования в области преподавания математики и естественных наук показали, что большинство учебных программ ориентировано на очень высокий уровень абстракции и оставляет мало места манипулированию с наглядным материалом. С одной стороны, это естественно, ведь для развития абстрактного мышления необходима практика решения задач на абстрактном, обобщенном уровне. С другой стороны, это негативно сказывается на мотивации изучения предметов естественно-научного цикла. Для школьников абстрактные задачи выглядят оторванными от жизни, а, кроме того, подросткам необходим дополнительный толчок для понимания важности логической необходимости при рассуждениях, особенно когда результат таких рассуждений входит в противоречие с их эмпирическим опытом.

Рекомендации по стимулированию развития формально-логического мышления в обучении

Во-первых, нужно создавать ситуации, в которых становится очевидной необходимость перехода на уровень теоретического осмысления действительности. Идеальные условия для этого предоставляют уроки физики и химии, где результаты опытов подчас противоречат ожидаемому эффекту.

Во-вторых, необходимо формировать представление о логических основаниях рассуждения, в частности, умение отличать логически необходимые и эмпирически верные заключения, логически верные и неверные выводы.

В-третьих, необходимо формулировать вопросы, помогающие развитию логики исследования и открытия. При этом важным является

наличие возможности непосредственного манипулирования материалом и практической проверки выдвинутых гипотез.

Ранняя юность, или старший школьный возраст (14 (15)–17 лет). У старшеклассников существенно расширяется диапазон социальных ролей, что связано с изменением их правового статуса и завершением полового созревания. Так, в 14 лет они получают паспорт, появляется по закону возможность привлечения их к уголовной ответственности. В этом возрасте школьники оказываются в *новой социальной ситуации развития*, связанной с выбором будущей профессии. Многие старшеклассники переходят в новые учебные заведения (специализированные школы, лицеи, колледжи, техникумы), многие меняют привычные классные коллективы. Можно сказать, что этот период в жизни школьников протекает под лозунгом выбора будущего пути и жизненного самоопределения.

Неслучайно результаты исследования проблемных переживаний школьников 12–16 лет показали, что проблемы будущего осознаются и переживаются ими наиболее сильно [1]. При этом интересно, что озабоченность будущим возникает уже в 12-летнем возрасте и достигает своего пика к 16 годам, когда такие проблемы, как взаимоотношения со сверстниками и родителями, отходят на второй план.

Главным фактором, определяющим высокую степень озабоченности будущим у старшеклассников, является неустойчивое экономическое положение их семьи, которое может не позволить им получить желаемое образование, ставит перед необходимостью искать работу, существенно влияет на характер досуга. Стоит также отметить, что проблемные переживания, связанные со школой, занимают одно из последних мест в ответах учащихся. Это связывают с несовпадением ожиданий подростков и характером их реального взаимодействия со школой. В большинстве случаев школьники характеризуют отношения со школой как безразличные, недоброжелательные, формальные, отношения начальник—подчиненный, несмотря на то, что они проводят там бо льшую часть времени и хотели бы видеть школу своим вторым домом.

У учащихся выпускных классов на первое место среди проблемных переживаний выходит страх «не получить образование, которое хотелось бы иметь», «не поступить в вуз», за которым следует проблема «незнания того, какая профессия больше подходит». Т о есть старшеклассники рассматривают высшее образование как ключ к будущему благополучию и карьерному росту, но при это м п рофессиональная

---

[1] *Регуш Л. А.* Проблемы подростков. Санкт-Петербург, 90-е годы // Наш проблемный подросток. СПб.: Союз, 1998. С. 6–22.

подготовка рассматривается ими как отдельная тема, не всегда связанная с профилем обучения в вуза. При выборе вуза подчас ключевую роль играют прагматические факторы — реалистичность поступления, практическая ценность диплома на рынке труда.

Соответственно изменяется и отношение старшеклассников к учебе, ее целям и содержанию. У чеба начинает оцениваться, прежде всего, с точки зрения полезности в ближайшем и отдаленном будущем, появляется избирательное отношение к различным учебным предметам. Как пишет И. А. Зимняя: «У чебная 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 резуль тат». Такое отношение к учебе показывает, что *ведущей деятельностью* в данном возрасте является не просто учебная, а учебно-профессиональная деятельность.

В. В. Давыдов и А. К. Маркова (Давыдов В. В., Маркова А. К., 1992, с. 143) показали, что в условиях специального обучения в этом возрасте возможно возникновение следующих характеристик умственного развития:

- самоорганизация школьниками учебной деятельности, выражающаяся во владении всеми ее звеньями (постановка учебной задачи, осуществление активных предметных преобразований, выполнение действий самоконтроля и самооценки);
- учебно-познавательные мотивы, обнаруживающиеся как устойчивая самостоятельная ориентация учащихся не только на результат деятельности, но и на способы ее выполнения. То есть предметом усвоения становится не только содержание учебного материала, но и строение соответствующей деятельности;
- четко выраженные индивидуальные различия учебной деятельности, проявляющиеся в разном уровне сформированности средств и способов ее выполнения.

Можно сказать, что для старшеклассников, наряду с интересом к содержанию предмета и возможностью оценить это содержание с точки зрения общественно выр аботанных критериев, возникает интерес к самому процессу познавательной деятель ности. Именно поэтому у учащихся часто возникают вопросы: «Для чего нужно изучать данную тему?», «Каким образом был получен результат?», «Можно ли сделать по-другому, было ли решение оптимальным?» Они начинают ценить красоту решений, умение педагога включать преподаваемое в более широкий предметный и социальный контекст.

Во многих старшеклассниках просыпается страсть к теоретизированию, растет интерес к логике рассуждений, возникает желание слушать, спорить, размышлять. У учащиеся чаще начинают замечать ошибки и противоречия в действиях и словах взрослых. Они начинают рассуждать о нравственных проблемах, морали, идеалах, смысле жизни. При этом сам факт таких рассуждений зачастую никак не влияет на изменение поведения школьников. Они видят малейшие логические «соринки» в действиях взрослых, не замечая при этом явных противоречий между своими теориями и реальными поступками.

Основные *новообразования* ранней юности лежат в сфере развития самосознания. Основой этого является новый тип рефлексии, охватывающей не только настоящее, но и будущее. Старшеклассники начинают считать себя равными взрослым, думают о будущем и строят «жизненные планы», ставят своей целью преобразование общества взрослых, создают собственные теории и системы. Эти изменения, по мнению Пиаже и Инельдер, прямо связаны с освоением формального мышления, которое предполагает рефлексию и делает возможным рассуждение о гипотетических ситуациях.

«Потребность в самоутверждении, — пишет В. А. Краковский, — на новом возрастном уровне преобразуется качественно, и старший подросток в отличие от младшего стремится утвердиться в собственном мнении куда в большей мере, нежели во мнении окружающих» (Краковский В. А., 1970, с. 116). Старшеклассники по-прежнему нуждаются в группе сверстников, но для них становится важным, что это за группа. Юношам хочется быть в компании единомышленников, людей, разделяющих их интересы и взгляды на жизнь, а не просто хоть в какой-то «тусовке», как это происходит у младших подростков. Поэтому у старшеклассников чаще возникают случаи противопоставления собственного мнения мнению коллектива или мнению учителя. Последнее нередко носит оттенок борьбы за правду и справедливость, отстаивания прав и свобод.

При организации общения на уроке и решении проблем дисциплины учителю необходимо учитывать существование у учащихся данного возраста потребности в самоопределении и автономии в коллективе. С одной стороны, не стоит игнорировать высказывания и выступления учащихся на уроке, даже если они носят провокационный характер. Для старшеклассников важно, чтобы с ними считались, принимали их мнение в расчет. Часто их выступления на уроках сопровождаются словами: «Я думаю», «Я считаю», «Мое мнение». За этим стоит стремление к поведенческой, эмоциональной и ценностной автономии, желание быть самим собой.

С другой стороны, необходимо очень хорошо контролировать свое поведение, так как подчас старшеклассники обладают гипертрофированным чувством собственного достоинства и не приемлют сюсюканья, малейших проявлений неуважения, готовы воспринимать в штыки любые советы, если в них звучат назидательные интонации. Кроме того, они в большей степени, чем младшие подростки, ориентированы на результат, а не на процесс взаимодействия. Поэтому для них важны абсолютно конкретные договоренности по обсуждаемым вопросам.

Одними из наиболее эффективных форм, которые отвечают потребности в самоутверждении, являются проведение дискуссий и проблемные обсуждения. Именно эти формы позволяют учащемуся выработать и высказать собственное суждение по обсуждаемым вопросам, проявить самостоятельность суждений, быть услышанным.

3.5.2. Учет половых особенностей в обучении

Согласно теории В. А. Геодакяна, в процессе эволюции животного мира сталкиваются две противоположные тенденции. Первая — наследственность, необходимость закрепить и сохранить те признаки, которые выгодно передать по наследству потомству . Вторая — изменчивость, необходимость дальнейшего поиска и приспособления к новым условиям. Эти две тенденции воплощаются и в делении живых существ на мужские и женские особи. Где женскому полу отводится роль сохранения, «консервации» достигнутого, ориентации на выживание, а мужскому — роль поиска и приобретения нового, ориентация на прогресс.

Существующее разделение труда между мужчинами и женщинами, специфические для мужчин и женщин виды деятельности и социальные функции формируют представления о половых ролях, то есть нормах, определяющих, чем должны или не должны заниматься мужчины и женщины. В связи с этим в каждой конкретной социально-исторической и культурной среде формируются социально-психологические стереотипы маскулинности (мужественности) и феминности (женственности). Согласно этим стереотипам, женщинам присущи такие качества, как эмоциональность, пассивность, тенденция к подчинению, терпимость, конформность, эмпатичность, мягкость. Мужчинам же свойственны активность, динамичность, соревновательность, агрессивность, рационализм.

Эти стереотипы абсолютно не отражают того многообразия личностных качеств, которые присущи реальным мужчинам и женщинам. Более того, результаты работ, проведенных в последние годы, дают все больше доказательств в пользу социокуль турной, а не биологической

детерминации половых различий [1]. Но при этом именно стереотипы определяют сложившиеся в культуре нормативные представления о том, каким должен быть и как себя вести ребенок данного пола. Многие воспитатели, не осознавая этого, поощряют детей проявлять именно стереотипные полоспецифические черты.

По данным зарубежных исследователей (Кон И. С., 1988), мальчики, как правило, подвергаются более интенсивной половой социализации, чем девочки. В этом проявляется попытка преодолеть негативные последствия женского влияния на полоролевую социализацию мальчиков. Ведь в детском возрасте основными агентами социализации являются именно женщины — матери, бабушки, воспитательницы детского сада, учительницы в школе. Поэтому взрослыми предъявляются более жесткие требования к мальчикам, для того чтобы ими было освоено поведение, соответствующее мужской половой роли. Причем эти усилия часто направлены не на поощрение «мужского» поведения, а на наказание за «немужские» поступки. В результате мужская идентичность у мальчиков формируется как результат отождествления себя не с реальными мужчинами (отцы, как правило, принимают пассивное участие в процессе воспитания), а с некой статусной позицией, социальным мифом об идеальном мужчине. В школе это сочетается еще и с отсутствием социально приемлемых форм и каналов проявления мужского поведения: отсутствует физический труд, существует дефицит спортивных соревнований, игр, возможность участвовать в традиционно мужских занятиях типа столярных или строительных работ.

Кроме того, мальчики еще в раннем детстве оказываются в ситуации противоречивых требований со стороны взрослых [2]. С одной стороны, взрослые поддерживают их активное, соревновательное поведение («Дай сдачи!», «Ну, кто тут сильнее?», «Не будь ноней!»), с другой стороны, постоянно сдерживают эту активность («Посиди спокойно!», «Не лезь, куда не просят!»), так как она требует от воспитателей постоянного внимания, отнимает силы, не дает расслабиться. Ситуация противоречивых требований обостряется в школе, когда поисковая и познавательная активность мальчиков ограничивается действующими дисциплинарными правилами и нормами поведения (хочу, а нельзя; надо, а не хочу). Это подталкивает мальчиков к более раннему нормативному экспериментированию, выработке собственных внутренних правил поведения и взаимоотношения с окружающими.

---

[1] *Алешина Ю. Е., Волович А. С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4.

[2] *Хасан Б. И., Тюменева Ю. А.* Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. 1997. № 3.

К подростковому возрасту это приводит их к обращению с нормой не как запретом, а как с регулятором отношений.

Для девочек требования, предъявляемые в семье, не являются изначально противоречивыми, и они легче адаптируются к нормативным проявлениям силы, выполнению традиционно мужской работы. Позитивную роль здесь может играть пример учителя-мужчины.

1. Мальчиков, в отличие от девочек, нельзя ругать долго и обстоятельно, они не могут долго выдерживать эмоциональное напряжение и отключают слуховой канал восприятия.
2. Самое главное для учителя, особенно если учитель — женщина, осознавать наличие половых различий и существование определенных установок по отношению к ученикам-мальчикам и ученицам-девочкам, чтобы предотвратить возможные связанные с ними негативные последствия.

3.5.3. Индивидуальные особенности и их учет в обучении

Индивидуальные особенности — это то, что отличает одного человека от другого. Это различия в особенностях нервной системы, темперамента, характера, способностей, мотивации, волевой регуляции и др. Специалисты в области дифференциальной психологии учения выделяют межиндивидуальные (между людьми) и внутрииндивидуальные (при выполнении разных видов деятельности одним человеком) особенности, к которым относятся различия в скорости, тщательности, мотивации, регуляции действий, когнитивной организации.

Некоторые учителя воспринимают собственные индивидуальные особенности и особенности своих учеников как определенные ограничения возможностей. Если у ученика ярко выражено какое-то качество, значит, нужно вести с ним индивидуальную работу, подбирать соответствующие задачи, так как по-другом у он работать не сможет . При этом, конечно, хорошо было б ы, чтобы в классе ра знообразие индивидуальных особенностей было меньше, тогда легче подобрать нужные задачи и организовать работу. Возникает, по сути, новый вариант селекции «по индивидуальным особенностям», который немногим отличается от привычного деления класса на «сильных и слабых» или «математиков и гуманитариев».

Учет индивидуальных особенностей в обучении ни в коем случае не должен сводиться к обучению в предпочитаемом учеником стиле. Так как в этом случае для ученика закрывается возможность развития, расширения репертуара способов действия, он попадает в «плен своих

индивидуальных особенностей», которые фатально предопределяют спектр решаемых им задач и сфер активности. Поэтому , учитывая индивидуальные особенности, педагог должен рассматривать их как фундамент, стартовую площадку для индивидуального, личностного развития ученика, площадку, которую надо расширять и наращивать.

Разнообразие индивидуальных особенностей чрезвычайно велико, поэтому встает вопрос о том, что же тогда является для них общим? Нет ли какого-нибудь интегрального психологического подхода, который помог бы учесть все илихотя бы многие из перечисленных индивидуальных особенностей? Наличие такого объединяющего, обобщающего «элемента» могло бы существенно облегчить разработку практических рекомендаций по организации индивидуального подхода к обучению. Одним из таких интегральных подходов, основанных на учете индивидуальных познавательных особенностей людей, являются когнитивные стили.

3.5.4. Когнитивные стили как отражение индивидуальных особенностей усвоения учебного материала

Когда говорят о когнитивных стилях, то имеют в виду особенности познавательных процессов (в первую очередь восприятия и мышления), которые характеризуют отдельных индивидов и устойчиво проявляются в различных ситуациях, при решении разных задач. При этом речь идет о стилистических особенностях познавательной деятельности, рассматриваемых относительно независимо от ее содержания. Пользуясь современной терминологией, можно сказать, что когнитивные стили отражают различия между людьми в характере переработки информации[1].

Когнитивные стили являются, прежде всего, процессуальными характеристиками, отвечающими на вопрос, как человек воспринимает и перерабатывает информацию, и именно этот качественный аспект делает когнитивные стили интересными с точки зрения процесса обучения. Ведь знание когнитивных стилей может помочь учителю проникнуть «в кухню» рассуждений ученика.

Интенсивное изучение когнитивных стилей началось в 1950-е гг. в связи с исследованием перцептивных процессов. За короткое время было выявлено и описано более десятка различных стилей. Из них наиболее разработанными и важными для понимания процесса обучения являются стили: дифференцированность поля, обобщенность

[1] *Соловьев А. В.* Исследование познавательных стилей в американской психологии // Зарубежные исследования по психологии познания. М., 1977. С. 235–255.

категорий, стиль концептуализации и тип реагирования (см. обобщенные характеристики в табл. 3.7).

Таблица 3.7. Характеристика когнитивных стилей

Стиль	Типичные черты	
Дифференцированность поля (полезависимость — поленезависимость) Г. Виткин	Поленезависимый: легко отделяет существенную информацию от второстепенной, не зависит от внешних референтов, ситуации, дифференцированные представления о себе и мире	Полезависимый: неспособный отделить необходимую информацию от «фоновой», зависимый от ситуации, нерасчлененные представления о себе и мире, успешны в общении
Обобщенность категорий (глобальные-специфичные) Р. Гарднер	Специфичный: нацелен на нахождение различий между объектами, выделяет большое число категорий при классификации	Глобальный: нацелен на нахождение сходства между объектами, выделяет малое число категорий при классификации
Стиль концептуализации (абстрактный — конкретный) Г. Шродер	Абстрактный: мыслит на уровне концепций, источник включается в общую понятийную систему, которая достаточно подвижна	Конкретный: склонен к тому, «что можно пощупать», прагматичен, жесткая пространственно-временная привязка к источнику, тяга к составлению набора жестких схем
Тип реагирования (импульсивный-рефлексивный) Дж. Каган	Рефлексивный тип: требует времени на усвоение и обработку информации, начинает действовать внутренне опробовав гипотезы, взвешенно, осторожно	Импульсивный тип: учится методом проб и ошибок, отличается быстротой реакции, не раздумывает над ответом

Из существующих определений когнитивного стиля и описанных выше примеров конкретных стилей М. А. Холодная предлагает выделить несколько общих для них черт:

- когнитивный стиль — это процессуальная характеристика интеллектуальной деятельности, определяющая способ получения того или иного продукта;
- когнитивный стиль — это биполярное измерение, описывающее реальность за счет обращения к двум крайним формам познавательного реагирования (например, абстрактный — конкретный);
- когнитивный стиль — это устойчивая во времени характеристика субъекта, проявляющаяся на разных уровнях познавательного функционирования. То есть степень выраженности того или иного параметра когнитивного стиля меняется на протяжении онтогенетического развития (например, у всех людей до 17 лет наблюдается возрастание поленезависимости), но остается на удивление

постоянной у каждого данного человека в сравнении с остальными людьми его возраста;

- к стилевым феноменам неприменимы оценочные суждения, так как представители каждого стиля имеют преимущества в определенных ситуациях.

Правда, по мере более тщательного изучения когнитивных стилей и накопления экспериментальных фактов некоторые из этих общих черт ставятся под сомнение. Имеются данные о том, что когнитивный стиль оказывает существенное влияние на результаты учебной деятельности. Ряд исследований показал, что при ярко выраженной полезависимости-поленезависимости, дети проявляют различную успешность в решении задач, особенно, на образном материале; успеваемость поленезависимых учащихся, выраженная средней оценкой, оказывается существенно выше. Аналогично при решении достаточно сложных учебных задач рефлексивные ученики действуют эффективнее, чем их импульсивные одноклассники. Таким образом, в ситуации традиционной школы можно поставить под сомнение отсутствие оценочного контекста при работе с учениками, имеющими различные когнитивные стили.

При этом хочется отметить, что связь успешности учебной деятельности и стилевых параметров не является однозначной. Так, В. А. Колга[1] показал, что максимальная обучаемость и успеваемость наблюдается при соразмерных параметрах когнитивного стиля, то есть тогда, когда стиль не является ярко выраженным. Иллюстрируя это на примере когнитивного стиля аналитичность-синтетичность, он продемонстрировал, что «синтетичность» познавательных процессов способствует переносу умения решать сходные задачи, а «аналитичность» способствует решению разнотипных задач.

3.5.5. Взаимосвязь когнитивных стилей между собой и с другими психологическими характеристиками

Некоторые авторы связывают проявление у людей того или иного когнитивного стиля с особенностями функциональной асимметрии их мозга, а часть даже выделяет право-левополушарность в качестве одной из психофизиологических основ существования когнитивных стилей. Для этого существуют достаточно веские основания.

Главное отличие левого полушария от правого заключается в том, что у подавляющего большинства людей именно в нем расположены

[1] *Колга В. А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Дис. ... канд. психол. наук Л., 1976.

речевые центры, и переработка информации в левом полушарии происходит с помощью словесно-знаковых систем. То есть можно говорить о разграничении полушарий по типу решаемых задач (речевые, вербальные — пространственные, образные) и по способу обработки поступающей информации, хотя такое деление условно. Ведь речь идет не о последовательной работе полушарий, а об их относительной активности при решении той или иной задачи.

«Левое полушарие специализировано для языковых функций, но эта специализация есть следствие преобладания в левом полушарии аналитических процессов, одним из проявлений которых является речь. Сходным образом, превосходство правого полушария в выполнении зрительно-пространственных задач связано с его синтетическим, целостным способом обработки информации» (Спрингер С., Дейч Г., 1983, с. 56).

В целом, «мышление» полушарий можно охарактеризовать следующим образом.

Левое полушарие	Правое полушарие
Вербальное, знаково-речевое	Невербальное, зрительно-пространственное
Рациональное	Интуитивное
Дискретное (по частям)	Целостное
Абстрактно-логическое	Наглядно-образное
Медленное, последовательное	Быстрое, мгновенное

Левополушарные ученики — ученики «мыслительного типа» (по И. П. Павлову), успешны в словесности и точных науках, склонны к понятийному мышлению и рефлексии, логичны, обладают хорошей произвольной памятью, ориентированы на постоянный контроль и самоконтроль результатов усвоения материала.

Правополушарные ученики — ученики «художественного типа», склонны к синтезу, интуитивному, образному мышлению, обладают пространственным воображением, успешны в музыке и искусстве, предпочитают целостное восприятие, эмоциональны, эмпатичны (то есть часто нацелены на понимание окружающих через сопереживание), ориентированы на свободное обсуждение, совместное подведение итогов, свободный поиск в заданном направлении, установление закономерностей на основе информации, данной в контексте.

Как показывает практика, существенная часть учащихся не успевающих по математике, является правополушарными. Для них очень важна работа с ассоциациями: непосредственное восприятие материала через образ-слово и образ-картинку; осознанное «разгадывание» ассоциаций авторов учебника, художника и учителя; создание собственных ассоциаций в изучаемой области.

Из характеристик работы полушарий видно, что они частично совпадают с особенностями познавательных процессов, свойственных людям с некоторыми когнитивными стилями. По мнению Бетти Ли Лувер, стилевые учебные предпочтения часто имеют пересечения. Учащиеся с доминированием правого полушария чаще всего одновременно являются и учащимися аудиального типа, полезависимыми, а также склонны к синтезу, индукции и усреднению. Левополушарные учащиеся обычно относятся к визуальному типу, ориентированы на дедукцию и анализ. В исследовании же В. А. Колги[1] было доказано, что аналитичность-синтетичность познавательной деятельности является общим знаменателем для многих когнитивных стилей, так как отражает величину масштаба измерительно-оценочных шкал, которые использует человек, и индивидуальные особенности принятия решений.

3.5.6. Учет когнитивных стилей в обучении

Исследования когнитивных стилей в процессе обучения показывают, что полезависимые преподаватели предпочитают ситуации, где необходимо взаимодействие с учениками. При этом их стратегия преподавания строится на дискуссиях, методе «открытий» и других активных формах. При всей склонности к общению полезависимые учителя часто следуют жестким инструкциям, и их обучение строится по типу «вопрос-ответ». Поленезависимые же преподаватели заинтересованы в ситуациях, не связанных с межличностными контактами, и склонны больше подчеркивать познавательные аспекты обучения.

В свою очередь полезависимые учащиеся оказываются более компетентными в изучении и запоминании материала, имеющего социальную направленность, они более чувствительны к критическим замечаниям (особенно к негативным подкреплениям). Поленезависимость проявляется в большей автономии, активности в целом, самомотивированности в учении. У поленезависимых учеников легче происходит обобщение и перенос навыков из одной ситуации в другую[2].

Кроме того, схожесть по когнитивному стилю учителя и учащегося, очевидно, ведет к взаимопониманию, к более легкой коммуникации, к бесконфликтности во взаимодействии. Но это вовсе не означает, что студенты больше получают знаний или успешнее развивают свои способности в общении с себе подобными по стилю преподавателями.

---

[1] *Колга В. А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976.

[2] *Селиванов В. В.* Методические рекомендации по изучению когнитивных стилей в психологии. Смоленск, 1987.

Комплексные подходы к учету когнитив ного стиля в обучении представлены в работах Г. А. Берулавы и Б. Л. Лувер. В них сделана попытка представить комплекс методических рекомендаций по организации работы на уроке с учетом когнитивных стилей, который позволил бы не только помочь ученику с любым стилем полностью освоить материал, но и развить его возможности.

Г. А. Берулава исходит из необходимости поиска неких интегративных стилей, которые бы отражали особенности не отдельных психических процессов, а особенности понимания материала учеником в целом. Учитель сталкивается на уроке с целостным познавательным поведением учащегося, а не отдельно с его восприятием, вниманием и мышлением. Исходя из этого Г. А. Берулава выделила интегральный когнитивный стиль «дифференциальность-интегральность», который связан с индивидуальными особенностями понимания учебного материала.

В основе этого стиля лежит понятие «образа мира» как совокупности всего многообразия знаний, представлений, чувственных образов, сложившихся у ученика. «Образ мира» характеризует особенности индивидуального смыслового поля, с помощью которого человек отражает окружающий мир, и выступает в качестве ориентировочной основы его поведения. То, каким образом два разных ученика опишут одно и то же событие, может выявить некоторые различия между ними. Окружающие могут увидеть в описаниях не только правильные или искаженные факты, но и то, на что обратил внимание каждый из учеников, какие эмоции и ассоциации вызвала у них ситуация, какие действия они предприняли. Именно эти особенности и составляют суть стиля индивидуальности, по которому человек узнаваем независимо от вида деятельности.

Когнитивный стиль «дифференциальность-интегральность» представлен тремя параметрами: 1) обобщенность «образа мира», то есть высокая-низкая степень понятийного обобщения (теоретичность); 2) эмоциональная насыщенность «образа мира» (эмоциональность); 3) активность «образа мира», то есть способность воспринимать окружающее в динамике (действенность). При этом на полюсе «интегральность» ученик воспринимает ситуацию целостно, как единый образ, единое понятие или действие. На полюсе же «дифференцированность» ситуация воспринимается расчлененно, фрагментарно, конкретно. Для каждого из типов когнитивного стиля Г. А. Берулава дает рекомендации по разработке содержания и методов обучения.

Во-первых, для учеников с интегральными стилями эффективна опора на технологии обучения, построенные по принципу восхождения от абстрактного к конкретному, от общего к частному. Для учеников же

дифференциальных стилей обучение должно строиться, наоборот , от частного к общему.

Во-вторых, для учеников с теоретическими стилями обучение должно быть направлено на обобщенное, логико-формализованное освоение материала либо на основе его целостного познания, либо на основе ступенчат ого, последовательного познания. Для учеников с деятельностными стилями необходимо строить обучение с опорой на собственную познавательную активность учащихся, с использованием дискуссий, работы в парах. Для учеников с эмоциональными стилями необходима эмоционально насыщенная форма подачи материала, привлечение образных моделей, сюжетных задач, которые активизируют оперирование чувственными представлениями.

В-третьих, Берулава считает, что стиль определяет предрасположенность учеников к изучению тех и ли иных предметов. Например, она считает, что ученики с дифференциально-деятельностным стилем наиболее успешны при изучении биологии, географии, истории; ученики с дифференциально-эмоциональным стилем — в изучении литературы и дисциплин художественного цикла; ученики с интегрально-теоретическим стилем — в изучении дисциплин физико-математического цикла и интегративных учебных дисциплин на стыке наук.

В работе Бетти Лу Ливер «Обучение всего класса» представлен подход к обучению, в котором учитывается как когнитивный стиль учеников, так и когнитивный стиль педагога. Она выделяет в классах три «группы риска».

Во-первых, это учащиеся с не-западным подходом к приобретению новой информации, то есть те, кто не ориентирован на западную логику порядок, технологичность, структурированность. В эту группу входят ученики с доминирующим правым полушарием, полезависимые, синтетики, склонные к конкретике, с нелинейным мышлением, кинестетики и рефлексивные учащиеся.

Во-вторых, это учащиеся, чей стиль обучения не соответствует стилю преподавания учителя (особенно если учитель не обладает гибкостью и не знает о существовании различных учебных стилей). То, чего ожидает учитель от своих учеников на уроке, основывается на его собственных предпочтениях в сфере преподавания и обучения. Когда эти предпочтения не совпадают с учебными предпочтениями учащихся, возникает конфликт стилей, появляются проблемы «неуспеваемости».

В-третьих, это учащиеся, стиль которых не совпадает с усредненным стилем класса. Часто уч ителя интуитивно или более-менее осознанно подстраиваются к у чебному с тилю б ольшинства в к лассе. Как т олько это п роисходит, у чащиеся, н е с оответствующие «среднему» с тилю,

оказываются в группе риска. Чаще всего такие ситуации складываются в классах, где представлены в неравных количествах ученики — представители разных культур или где ярко выражены аудиальный (визуальный) или синтетический (аналитический) учебные стили у бо льшинства.

Основная развивающая задача обучения с учетом когнитивных стилей заключается в изменении профиля и уровня стилевых проявлений учеников. Решая ее, учитель должен не только создавать комфортную, бесконфликтную учебную среду для учеников «группы риска», но и развивать их возможности, расширять репертуар способов освоения информации, улучшать их адаптацию в противоречивом окружающем мире.

Для достижения развивающих целей обучения автор предлагает использовать методику, в которой **объяснение нового** и **контроль знаний** учащихся должны проводиться в предпочитаемом ребенком учебном стиле, а **закрепление** материала — в стилях, не свойственных данному ребенку.

Необходимыми шагами на пути реализации описанной выше методики на уроках являются: 1) определение стилей обучения каждого ученика и усредненного стиля класса; 2) определение стиля преподавания учителя; 3) определение стилевой ориентации учебных материалов (учебников, раздаточных материалов, задачников и т. д.); 4) выявление учащихся «группы риска» и зон стилевых конфликтов (учитель — ученик; ученик — учебный материал; ученик — класс); 5) создание методов включения учащихся «группы риска» в учебный процесс.

В связи с этим идеальной представляется ситуация, в которой ученик осознавал бы свои познавательные особенности, свой стиль и научился переформулировать для себя задачу, поставленную учителем. Тогда основное внимание учитель должен уделять переформулированию задач, переводу с языка на язык и освоению этих умений учениками.

> Решение задачи по теме «Площадь прямоугольника» учениками с разными когнитивными стилями[1].
> Задача: «Можно ли завернуть коробку шириной 5 см, высотой 3 см и длиной 7 см в прямоугольный кусок бумаги площадью 105 квадратных сантиметров?»

С точки зрения программы на примере этой задачи ученики должны отработать использование формулы площади прямоугольника, а значит , должны подсчитать площадь поверхности коробки по формуле и сравнить ее с площадью листа бумаги. Т акой способ работы с задачей характерен для левополушарных, поленезависимых

[1] По: *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира. СПб., 1998.

учащихся с аналитическим складом ума. Если бы при этом в задаче вместо конкретных цифр были бы заданы параметры (a, b, c, $a \times b \times c$), то она смогла бы заинтересовать и учеников с абстрактным типом мышления. Очевидно, что при таком способе решения задачи многие ученики класса, прежде всего с не-запад ными учебными стилями, окажутся в трудной ситуации.

Для них можно предложить другой способ работы — работу с моделями. В качестве моделей здесь можно использовать коробку с заданными размерами и листы бумаги заданной площади и **разной формы**. При первой же попытке решить задачу практически у учеников возникнет вопрос: «Что значит "завернуть коробку"?». Это тот вопрос, который мог бы даже и не возникнуть при первом способе работы, но который очень важен для понимания жизненных реалий, а значит, важен для детей, ориентированных на целостно-контекстное восприятие окружающего мира (правополушарных, синтетиков, полезависимых, конкретиков). В зависимости от ответа на этот вопрос возникают различные варианты решения задачи, а это одна из предпосылок активного включения в работу учащихся с нелинейным типом мышления.

Работа по индивидуализации процесса обучения, несомненно, включает и работу учителя над собой: осознания им ограничений собственного когнитивного стиля, требующих самоизменения, учета совпадения или несовпадения стилей при опросе и оценивании учащихся. При этом учитель сталкивается и с такими внешними ограничениями процессов индивидуализации обучения, как жесткие временые рамки учебной программы, стандартизация процедур контроля знаний, малый выбор учебников, которые могут быть преодолены только с изменением всей системы обучения.

Резюме

Учитывая индивидуальные и возрастные особенности, педагоги и психологи должны рассматривать их как фундамент, стартовую площадку для развития ученика, площадку , которую нельзя игнорировать, но которую надо расширять и наращивать.

Для учета возрастных особенностей учащихся в обучении для каждого возраста необходимо знать характеристики социальной ситуации развития, ведущий вид деятельности и основные психологические новообразования данного возраста.

Условия половой социализации являются более жесткими для мальчиков, чем для девочек. Для более эффективного освоения половых ролей для мальчиков и девочек в школе необходимо создавать ситуации, способствующие самоутверждению и проявлению самостоятельности,

но для мальчиков они должны носить преимущественно действенный и поисковый характер, а для девочек — быть связаны с решением текущих учебных задач.

Учет когнитивного стиля является одним из подходов к учету индивидуальных особенностей в обучении. Стиль — это только характеристика процесса, поэтому проблемы в обучении учеников, непонимание объяснения далеко не всегда могут быть связаны с ним. Это могут быть и мотивационные проблемы, и недостаточный уровень развития основных мыслительных операций, и др.

Индивидуализация обучения может идти в трех направлениях: а) появление более широкой гаммы заданий; б) принятие учителем разных вариантов действий при решении одной и той же задачи учениками с разными когнитивными стилями; в) осознание учеником преимуществ и ограничений собственного когнитивного стиля.

Учитель должен знать свой когнитивный стиль, чтобы осознавать весь спектр трудностей, которые могут быть с этим связаны — когнитивный диссонанс с определенными учениками, свойственные приемы объяснения и их ограниченность.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Берулава Г. А.* Стиль индивидуальности: теория и практика. М.: Педагогическое общество России, 2001.
2. *Давыдов В. В., Маркова А. К.* Развитие мышления в школьном возрасте / Возрастная и педагогическая психологи: Тексты. М., 1992.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 2001.
4. *Еремеева В. Д., Хризман Т . П.* Мальчики и девочки — два разных мира. СПб., 1998.
5. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
6. *Кле М.* Психология подростка. М., 1991.
7. *Кон И. С.* Ребенок и общество. М., 1988.
8. *Ливер Бетти Лу.* Обучение всего класса. М., 1995.
9. Наш проблемный подросток / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 1998.

Дополнительная

1. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. М., 1998.
2. *Краковский А. П.* О подростках. М., 1970.
3. *Спрингер С., Дейч Г.* Левый мозг, правый мозг. М., 1983.
4. *Сиротюк А. Л.* Обучение детей с учетом психофизиологии. М., 2000.

5. *Холодная М. А.* Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев, 1990.
6. *Чуприкова Н. И.* Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997.
7. *Шкуратова И. П.* Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д, 1994.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Перечислите две группы характеристик, те, которые вы могли бы отнести к ученикам-мальчикам и ученицам-девочкам. Сравните свой список со списком соседа. Чем вы можете объяснить получившиеся сходства и различия?
2. «Мышление у мальчиков развито лучше, чем у девочек». Согласны ли вы с этим утверждением? Ответ обоснуйте.
3. Пользуясь материалами главы, составьте таблицу.

Возраст	Социальная ситуация развития	Ведущий вид деятельности	Основные психологические новообразования
Младший школьный			
Младший подростковый			
Старший подростковый			

4. Многие родители и учителя говорят примерно следующее: «Это просто ужасно, эти семиклассники ходят в школу для чего угодно, но только не для учебы. Они там просто тусуются». Оцените это высказывание с точки зрения возрастной психологии и дайте соответствующие рекомендации.
5. Выше описаны различные виды когнитивных стилей и основные подходы к их учету в процессе обучения. Какие вы видите положительные и отрицательные моменты в описанных подходах, какие вопросы в связи с этим у вас возникли?
6. Ниже перечислены некоторые формы работы на уроке. Для учащихся с какими когнитивными стилями они наиболее близки и понятны.
   - Тест множественного выбора.
   - Мозговой штурм.
   - Задания на построение классификации.
   - Самостоятельное чтение параграфа в учебнике и составление его плана.
   - Моделирование математических объектов.
   - Проведение вычислений по алгоритму.
   - Работа над проблемной ситуацией в малой группе.

Раздел IV

Психологические проблемы деятельности педагога

Глава 4.1
Психология воспитания и самовоспитания

Человек может стать человеком только путем воспитания.
Он — то, что делает из него воспитание.

И. Кант

Основные понятия: процесс воспитания, психологические закономерности воспитания, социальные институты воспитания, социальная толерантность, нравственное развитие, коллективные творческие дела, самовоспитание.

4.1.1. Воспитание — определение понятия, цели и задачи воспитания. Основные идеи и противоречия современного воспитания

На протяжении всей своей жизни человек испытывает на себе множество влияний — как стихийных, так и целенаправленных. **Воспитание** — особый процесс, специально организуемый с помощью педагогических средств. Мы встречаем на своем пути множество воспитателей. Это родители, работники детского сада, коллектив учителей, общественные организации, сверстники, случайные взрослые люди и т. д. Множество воспитательных влияний интегрируются в единый воспитательный процесс, способный вызвать целенаправленные изменения на уровне личности.

Изменения и преобразования в социальной жизни России кардинально сказались и на тенденциях развития системы образования. Но если основные аспекты теории и методики обучения изучены достаточно полно, то теория и методика воспитания продолжает

разрабатываться и в настоящее время. Значительные общественные и политические изменения привели к тому, что ответы на вопросы:

- что воспитывать?
- кому воспитывать?
- как воспитывать?

остаются открытыми.

Весьма затруднительно дать четкое определение того, что такое воспитание. Разные авторы по-разному пытались ответить на этот вопрос. Приведем несколько определений.

Воспитание — целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности (Рожков М. И.).

Воспитание — целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека (Пидкасистый П. И.).

Воспитание — процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателя и воспитуемых (Смирнов В. И.).

Воспитание — целенаправленное формирование отношения к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни (Щурко ваН. Е.).

Воспитание — деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования конкретных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих нужные условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду (Гамезо М. В. и др.).

Воспитание — процесс целенаправленного всестороннего развития у каждого человека личностных отношений к окружающей жизни, ее сторонам, к самому себе, необходимых для построения и совершенствования гуманного демократического общества и преодоления личностных отношений, чуждых этому обществу («внутренняя» сторона процесса воспитания) под целенаправленным воздействием (открытым и скрытым) самого человека и других людей в целенаправленной (учебной и практической) деятельности («внешняя» сторона процесса воспитания) (Иванов И. П.).

Воспитание — целенаправленное развитие каждого растущего человека как неповторимой человеческой личности, обеспечение роста и совершенствования нравственных и творческих сил этого человека (Демидова И. Ф.).

Вместе с тем, многие авторы сходятся в том, что **предмет воспитания** — человек, испытывающий соответствующее воздействие, а воспитание — один из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей.

По мнению И. П. Иванова, существуют два подхода к воспитанию: односторонний и комплексный.

Односторонний подход, в котором проявляется неполнота и дробность воспитательного процесса, можно назвать «педагогикой передачи и усвоения»: дело воспитателей — учить воспитанников; дело воспитанников — учиться у воспитателей.

Комплексный подход характеризуется особым характером взаимодействия воспитателей и воспитанников: воспитатели вместе с воспитанниками и во главе их творчески решают общие жизненно практические и учебно-воспитательные задачи по улучшению своей и окружающей жизни на радость друг другу и окружающим людям — близким и далеким. Воспитатели вместе с воспитанниками думают, как лучше сделать нужное и радостное, осуществляют задуманное, оценивают сделанное, извлекают уроки на будущее, продолжают поиск своих путей улучшения жизни — своей и окружающей. Отсюда особенности воспитательного процесса в разных сферах деятельности. В учебной работе отношения товарищеского творческого обучения играют ведущую роль, а отношения творческого содружества — роль вспомогательную; во внеучебной деятельности — в играх, в быту, в общественной работе, в профессиональном труде, на отдыхе — ведущая роль принадлежит отношениям творческого содружества, а вспомогательная — отношениям товарищеского творческого обучения (Иванов И. П., 2003).

Комплексный подход в воспитании реализуется через следующие **идеи современного воспитания**:

- **идея индивидуальности** — направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец;
- **идея диалога** — ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него;
- **идея субъектности** — активизация внутренних ресурсов самого воспитанника;
- **идея научно обоснованного психологического обеспечения** педагогической деятельности.

Воспитание — процесс, полный противоречий. Часть из них порождается отношениями между обществом в целом и конкретной личностью, а часть — отношениями между воспитателями и воспитанниками.

Перечислим **основные противоречия**, возникающие по линии взаимодействия «воспитатели—воспитанники».

Современные исследования показывают, что **иерархии целей воспитания** у взрослых и детей различны в силу значительного несовпадения системы ценностей. Те качества, которые особенно ценятся детьми, для взрослых зачастую малозначимы.

Возникают противоречия и на уровне определения **содержания воспитания**. Так, в понятие «успешность» разные воспитатели могут вкладывать разный смысл (например, «успешный человек успешен во всем», «успешность должна быть социально одобрена» и т. д.).

Противоречивыми могут быть **средства достижения** воспитательной цели (например, ребенок может искренне не понимать, зачем взрослые накладывают некоторые ограничения на его активность).

Очень часто рассогласование происходит на уровне **организационных форм** воспитания. Те формы, которые прочно вошли в практику современной школы, чужды интересам и характеру многих современных школьников (например, классные часы и т. д.).

Очень часто **результат воспитания** оценивается взрослым и ребенком по-разному. Например, редко кто из подростков признается в том, что ему не хватает в характере многих качеств.

Также стоит отметить противоречия:

- между возникающими новыми потребностями личности и возможностями их удовлетворения;
- между требованиями школы и семьи;
- между словом и делом;
- между внешними влияниями и внутренними стремлениями личности;
- между требованиями взрослых и уровнем подготовленности воспитанников.

Воспитание является многофакторным процессом, к основным из которых можно отнести (по Н. В. Бордовской, А. А. Реану):

- к группе **объективных факторов:**
  - наследственность и состояние здоровья человека;
  - социальная и культурная принадлежность семьи;
  - обстоятельства биографии;
  - культурная традиция, профессиональный и социальный статус;
  - особенности страны и исторической эпохи;

- к группе **субъективных факторов:**
  - психические особенности;
  - мировоззрение, ценностные ориентации, потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемых;
  - система отношений с социумом;
  - организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества (Бордовская Н. В., Реан А. А., 2001).

4.1.2. Взаимосвязь обучения и воспитания

Воспитательная работа должна восприниматься как самостоятельная категория, связанная с учебным процессом. Воспитание и обучение имеют общую цель, но воспитание своим содержанием, методами и организационными формами реализовывает собственную цель — содействие духовному и физическому развитию обучаемых.

И. А. Зимняя выделяет следующие четыре типа взаимосвязи между обучением и воспитанием:

1. Воспитание неотрывно от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обучения). Это именно тот тип отношения между двумя процессами, в котором они как бы сливаются воедино. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется как воспитывающее обучение.
2. Воспитание осуществляется в образовательном процессе определенной системы или учреждения и вне обучения, параллельно ему (кружки, общественная работа, трудовое воспитание).
3. Воспитание осуществляется вне образовательного процесса (но в соответствии с его общими целями) семьей, трудовым коллективом, группой, где происходит и стихийное обучение и, соответственно, научение.
4. Воспитание осуществляется и другими (не образовательными) учреждениями, общностями (клубы, дискотеки, компании), сопровождаясь стихийным, а иногда целенаправленным обучением и научением.

Р. С. Немов описывает сходства и различия в процессах обучения и воспитания. Воспитание и обучение — разные, но взаимосвязанные стороны педагогической деятельности. Воспитывая, учитель всегда обучает, а обучая, воспитывает.

Вместе с тем, можно выделить и несколько различий.

	Обучение	Воспитание
Направлено на	становление познавательных процессов, способностей, приобретение знаний, умений и навыков; преимущественно на когнитивное развитие	формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям; преимущественно на личностное развитие
Осуществляется через	различные виды предметной и практической деятельности	межличностное общение людей
Используются методы	основанные на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры	основанные на понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры
Результаты	знания, умения, навыки	свойства и качества личности, формы ее социального поведения

4.1.3. Психологические теории воспитания

В настоящее время нет какой-то единой теории, способной дать четкое представление о ходе воспитания , чаще всего речь идет о теоретических концепциях воспитания в рамках определенных психологических направлений. Так, до сих пор окончательно не прояснен вопрос относительно того, как формируется и развивается личность человека под влиянием воспитательных воздействий. Все концепции воспитания можно разделить на три группы.

Согласно **биогенетическому подходу**, личностные качества человека, в основном, обусловлены генетически и под влиянием условий среды мало меняются (например, конституциональная теория Э. Кречмера).

Авторы **социогенетических теорий** , наоборот , утверждают , что социальные условия оказывают преимущественное влияние на развитие человека, и практически все личностные черты можно воспитать (например, теория социального научения А. Бандуры).

Психогенетический подход не отрицает значения ни биологии, ни среды, а предметом изучения становится развитие собственно психических процессов (например, теория Э. Эриксона).

Психологические теории, объясняющие происхождение, формирование и развитие личности (по С . В. Сарычеву, И. Н. Логвинову) (Сарычев С. В., Логвинов И. Н., 2007)

	Биогенетические концепции	Социогенетические концепции	Психогенетические концепции
Основные категории и понятия	Развитие, созревание, среда	Социализация, научение, роль, жизненное пространство	Эмоции, мотивы, интеллект, эгоцентризм, децентрация
Как решается проблема детерминации	Ведущая роль принадлежит биологическим процессам созревания организма, основные психологические свойства как бы заложены в самой природе человека и определяют его судьбу	Личностные качества формируются и развиваются под влиянием структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми	Не отрицает значения ни биологии, ни социальной среды, но на первый план выдвигает собственно психические процессы
Типичные недочеты	Независимость процессов развития и созревания от субъекта	Социальное поведение человека объясняется исходя из замкнутых в себе свойств среды, к которой человек вынужден приспосабливаться	Психическое детерминируется психическим же, следовательно, замыкается на себе

Многие психологи пытались постичь, как происходит воспитание человека. **Роберт Селман** исследовал социальный интеллект, который обеспечивает человеку познание и ориентацию в социальной действительности. Его развитие проходит в несколько стадий.

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

Первая стадия развития социального интеллекта — стадия дифференцировки внешнего и внутреннего мира.

Вторая стадия — стадия согласования различных точек зрения, намерений, действий. Ребенок пробует занять позицию другого человека и предлагает партнеру примерить свою позицию.

На третьей стадии достигается понимание системы человеческих взаимодействий. Четвертая стадия предполагает способность учиться способам построения отношений на разных уровнях близости.

Еще один выдающийся психолог , **Лоуренс Кольберг** , поставил вопрос о морально-нравственном развитии человека. Он выделил три основных уровня развития моральных суждений: преконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный.

Стадии развития моральных суждений по Л. Кольбергу[1]

Уровень	Стадия	Возраст (в годах)	Основания морального выбора	Отношение к идее самоценности человеческого существования
Преконвенциональный	0	0–2	Делаю то, что мне приятно	—
	1	2–3	Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания	Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет
	2	4–7	Делаю то, за что меня хвалят, совершаю добрые поступки по принципу: «ты мне, я — тебе»	Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое доставляет ребенку этот человек
Конвенциональный	3	7–10	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хорошим мальчиком», «хорошей девочкой»	Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку
	4	10–12	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь правилам	Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных (правовых) или религиозных норм и обязанностей
Постконвенциональный	5	После 13	Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения	Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь
	6	После 18	Поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нравственности	Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека

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

Таким образом, осознание себя как личности, отличной от других людей, порождает особый интерес ребенка к своим нравственно-психологическим особенностям и потребность в оценке **собственных личност**ных качеств и качеств других людей.

4.1.4. Психологические закономерности воспитания

Закономерности воспитания отражают объективные существенные связи, которые определяют организацию воспитательного процесса.

Первая закономерность — единство развития и воспитания. Общественные связи, в которых находится человек, влияют на развитие его личности. В то же время личностные отношения, убеждения и интересы непосредственно влияют на деятельность, а также на взаимодействие с другими людьми. Таким образом, развитие и воспитание — взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы.

Вторая закономерность — взаимосвязь трех факторов развития (наследственности, среды, воспитания) при ведущей роли воспитания.

Воспитание преодолевает, опираясь на природный фонд развития, то влияние среды, которое приносит человеку ненужный или вредный с точки зрения того или иного общества, класса опыт , личностные отношения и их компоненты.

Третья закономерность — исторический и классовый характер воспитания.

Все компоненты процесса воспитания, прежде всего цели воспитания, непрерывно развиваются в истории человеческого общества, и это развитие зависит от всех сторон жизни общества: от развития экономики, от развития идеологии, государства, науки, искусства.

Четвертая закономерность — взаимосвязь познавательных и формирующих функций воспитания.

Образование — это высшая ступень познавательных функций воспитания, процесс овладения теоретически обоснованной системой знаний, умений и навыков в специально организуемой учебной деятельности под целенаправленным воздействием со стороны других людей (преподавателей) или самого человека (самообразование).

Формирующие фун кции в оспитания есть воспитание в узком смысле слова. Это процесс накопления человеком собственного опыта и соединения его с полученным от других опытом, накопление объединенного опыта, обмен этим опытом, преодоление отрицательного опыта.

Пятая закономерность — взаимосвязь четырех звеньев воспитания.

В истории воспитания выделились и развиваются в более или менее тесной взаимосвязи следующие звенья воспитательного процесса: воспитание взрослыми подрастающего поколения; самовоспитание воспитанников; взаимное самовоспитание сверстниками друг друга — старшими младших, младшими старших и личное самовоспитание воспитанников; самовоспитание воспитателей — взаимное самовоспитание и личное самовоспитание; воспитание воспитанниками воспитателей — открытое и скрытое.

Шестая закономерность — зависимость результатов воспитания от степени соответствия воспитательных отношений целям воспитания.

Воспитательные отношения — это отношения между воспитателями и воспитанниками (между самими воспитателями и самими воспитанниками). Это **отношения объективные** (взаимосвязь деятельности воспитателей, то есть воспитатель ных воздействий и де ятельности воспитанников, то есть воспитывающей деятельности) и **отношения субъективные**, которые отражают объективные отношения и являются их движущей силой. Соответствие характера воспитательных отношений целям той или иной воспитательной системы является решающим условием ее результативности, то есть достижения этих целей.

Социальные институты воспитания — структуры и социальные институты, призванные оказывать воспитательные влияния на личность. Наиболее влиятельными из них являются семья и школа, а кроме этого, сверстники, система дополнительного образования и средства массовой информации.

Семья — главный институт воспитания. Важность семьи обусловлена тем, что в ней воспитание собственно начинается и продолжается достаточно долго, так как значительную часть своей жизни мы проводим в семье. К тому же родители обладают уникальной возможностью воздействовать на ребенка в связи с его физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них. Семья — особого рода коллектив, выступающий в воспитании как форма и средство долговременного психологического воздействия на личность ребенка.

Школа — весьма важный институт воспитания. В школе ребенок проводит 9—11 лет своей жизни, здесь на него влияют как педагогический коллектив, так и сверстники.

Важным является вопрос о соотношении воспитательного влияния семьи и школы. Многие авторы сходятся в том, что они могут рассматриваться как субъекты, имеющие собственный воспитательный потенциал.

Традиционно внешкольная воспитательная работа осуществляется на базе учреждений **дополнительного образования**. Учреждения дополнительного образования призваны:

- компенсировать отсутствие в основном образовании определенных видов деятельности;
- обеспечить р ебенку к омфортную п редметную с реду, « ситуации успеха», развивающее общение;
- содействовать в выборе индивидуального образовательного маршрута и его освоении.

Еще одним социальным институтом воспитания являются **сверстники**. Неформальное воспитание осуществляется через контакты с людьми в организованных и неорганизованных группах, через официальные и неофициальные отношения.

Огромное влияние оказывают на формирование личности **средства массовой информации**. Поскольку СМИ на наглядных примерах показывают своей аудитории, что хорошо и правильно, то тем самым эти ценности незаметно культивируются в зрителе, читателе и слушателе. К сожалению, этот источник информации в последнее время вытеснил такое традиционное средство воспитания, как **литература и искусство**.

4.1.5. Содержание и направления воспитания

Социализация личности и профессиональная п одготовка специалистов — основные функции образования, закрепившиеся документально и в общественном представлении. Но в реальной жизни человек занимается не только профессиональной деятельностью, его основными социальными ролями являются: гражданин, семьянин, профессионал. Исходя из этого определяется и содержание воспитания, которое направлено на развитие базовой куль туры личности, в частности, на развитие интеллектуальной, нравственной, физической, трудовой культуры и культуры семейных отношений.

Воспитание ученика направлено на развитие таких важных качеств, как организованность, самостоятельность, интерес к познанию окружающего мира. Воспитанный ученик:

- испытывает потребность в знаниях, любит и умеет учиться, способен к самообразованию, обладает информационной культурой;
- интересуется различными областями человеческой культуры, хотя бы одну из них готов изучать углубленно;
- гордится своим учебным заведением, чувствует личную причастность к нему;

- чувствует себя уютно, комфортно в школьных стенах;
- умеет быть учеником, уважает опыт и знания старших.

Воспитанию ученика способствуют следующие направления работы педагогического коллектива:

- создание имиджа школы, обеспечивающего ее привлекательность и популярность среди родителей и учащихся;
- создание атмосферы познавательного комфорта;
- формирование у учеников потребности в учебе, опыта успешной познавательной деятельности, осознания важности знаний;
- организация личностно-ориентированного образования.

Воспитание труженика

Современный человек должен иметь представление о многообразии и специфике экономических моделей, действующих в нашем обществе, о видах собственности, приоритетах в промышленности, сфере обслуживания. Необходимо сформировать у учащихся осознанное реальное отношение к таким социальным явлениям, как безработица, конкуренция, этика бизнеса. Новое экономическое мышление, функциональную грамотность в области финансово-правовых вопросов, практические умения делового человека, культуру потребителя можно сформировать через введение предметов экономического цикла.

Пример заданий из учебника по экономике для школьников:

- Подумайте, из чего складываются доходы населения в нашей стране (на примере своей семьи).
- Что, по-вашему, выгоднее: иметь наличные деньги или хранить средства на текущем счете? От чего зависит ответ на этот вопрос?
- Какому виду расчетных средств вы бы отдали предпочтение: чековой книжке, кредитной карточке или дебетовой карточке? Обоснуйте свой ответ.

Идея воспитания человека, способного и желающего трудиться, может быть реализована, если любой труд, выполненный качественно, станет одной из центральных ценностей в семье и школе, если уребенка, подростка, старшеклассника будет поддерживаться со стороны взрослых уважение к результатам собственного труда и труда других людей.

Проблема современного воспитания

К сожалению, мы можем наблюдать у некоторых обеспеченных учащихся своеобразный стереотип: «То правильно, что мне удобно. Мои родители платят деньги, а вы тут от меня что-то требуете — класс убрать, помочь. Я никому не должен, вы мне должны». При этом морально-нравственные факторы, социальная полезность труда учителя, уборщицы и т. д. в расчет не принимаются.

Воспитание творческой индивидуальности

Основной идеей гуманистического подхода в воспитании является идея самоценности, уникальности воспитанника при условии ее реализации в системе гуманистических отношений в соотнесении с интересами и потребностями других людей.

Проблема современного воспитания

Исследования показывают , что современному российскому образованию свойственен «интеллектуальный порок» — наклеивание ярлыков. Даже опытные учителя нередко опираются в своей работе на самые примитивные классификации учеников — либо собственные, либо околонаучные (например, астрологические). В ходе педагогической деятельности под такую теорию подгоняются не факты, а живые дети. Возможен ли в таком стереотипном восприятии индивидуальный подход к человеку?

На что должна быть направлена работа по воспитанию творческой индивидуальности?

- На осознание личностью своей неповторимости, самоценности при адекватности самооценки, способности к рефлексии.
- На выработку воспитанником круга гуманистических жизненных ценностей, ответственности перед собой и другими за выбор жизненного пути.
- На развитие самостоятельности и креативности мышления.
- На раскрытие творческих задатков и способностей, овладение навыками самосовершенствования в физической, психической и нравственной сферах.

Воспитание семьянина

Основная идея этого направления — идея гармонизации, согласования целей и интересов ребенка, семьи и школы, воспитание человека, освоившего культуру семейных отношений, осознанно и ответственно относящегося к роли семьянина, продолжателя рода, создателя и хранителя семейных традиций.

Воспитание семьянина направлено на:

- осознание себя представителем определенного пола, носителем мужского или женского начала;
- понимание и переживание своей значимости как полноправного члена семьи, осваивая и прогнозируя по мере взросления различные семейные роли;
- умение принимать близких такими, какие они есть, любить их, проявлять терпимость к недостаткам родных людей;

- создание потребности сохранения семейных отношений, круга семейных ценностей;
- знакомство с функциональными обязанностями в семье, приобретение умений заботы о близких, самообслуживания, распределения бюджета, проведения свободного времени.

Проблема современного воспитания

Нельзя не отметить, что эталоны женственности и мужественности, складывающиеся у школьников, далеки от реалий жизни. Так, идеальные представления и реальное поведение находятся в разных планах, а идеал не выполняет регулятивной функции. Интересно, например, что из описания понятия «мужественность» практически исчезло качество ответственности!

Воспитание гражданина России

Воспитание гражданского самосознания основывается на формировании у подростков и старшеклассников ценностного отношения к явлениям общественной жизни. Формирование гражданского самосознания напрямую содействует воспитанию патриотизма и с психологической точки зрения направлено на развитие гражданственности как интегративного качества личности. Подростковый и ранний юношеский возраст можно охарактеризовать как начало формирования нового уровня самосознания, как период развития и углубления интегративных качеств. Его специфические черты — повышение значимости для формирования «Я-концепции» системы собственных ценностей и усиление личностного, психологического, динамического аспекта восприятия.

Воспитывая гражданское самосознание, мы стараемся развить следующие качества:

- осознание у чащимися к ак н равственной ц енности п ричастности к судьбе Отечества, его прошлому, настоящему и будущему;
- сохранение национальной самобытности, национального самосознания в сочетании с пониманием места и роли своего народа и страны в развитии мировой культуры;
- знание и широкое использование своих гражданских прав и добросовестного выполнения гражданских обязанностей;
- ответственность за сохранение духовного, промышленного, научного и культурного потенциала России;
- формирование осознанного отношения к политике государства;
- ориентация в экономической структуре и политике государства.

Воспитание человека мира

Это направление предполагает воспитание в духе ненасилия, направленное на установление гуманистических и толерантных отношений между людьми, развитие социальной толерантности.

Социальная толерантность рассматривается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой куль туры. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Социальная толерантность не сводится к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов, а предполагает взаимную активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей.

Проблема современного воспитания

К сожалению, все чаще в последнее время мы можем видеть проявления **интолерантности (нетерпимости)**. Нетерпимость основывается на убеждении, что твоя группа («ин-группа»), твоя система взглядов, твой образ жизни стоит выше остальных («аут-групп»). К проявлениям социальной нетерпимости (интолерантности) относятся оскорбления, насмешки, выражение пренебрежения, игнорирование, негативные стереотипы, предубеждения и т. д.

К психологическим предпосылкам развития толерантного сознания относятся:

1. Потенциал для развития самосознания и сформированная эго-идентичность. Толерантная личность обладает значительным разрывом между «Я-идеальным» и «Я-реальным» в отличие от интолерантной (у которой «Я-идеальное» и «Я-реальное» практически совпадают).
2. Ответственность. Локус контроля толерантной личности — интернальный (принятие человеком на себя ответственности за события, происходящие с ним).
3. Потребность в личной независимости.
4. Способность к эмпатии. Толерантной личности присуще ощущение понимания и сопереживания психологического состояния другого человека.
5. Открытость новому опыту. Толерантные люди легко воспринимают все новое, проявляют гибкость и готовность к изменениям.

Толерантной личности чаще всего свойственны ощущение *защищенности (низкий уровень нейротизма)*, *чувство юмора*, *доброжелательность*. Склонность к враждебному поведению, экстремистским действиям в отношении представителей других этнических групп тесно коррелирует с общей склонностью личности к деструктивным стратегиям поведения в ситуациях межличностного конфликта. Это дает

основания для предположения, что *выработка навыков конструктивного, основанного на стратегии сотрудничества поведения в ситуациях конфликта* приведет к снижению склонности к враждебному поведению в отношении других этнических групп, как и к другим проявлениям экстремизма.

Таким образом, работа по психологическому сопровождению формирования социальной толерантности должна базироваться на создании условий для развития у подростков гражданского самосознания, ответственности, способности к эмпатии и обучения навыкам конструктивного и ассертивного общения.

4.1.6. Нравственное воспитание

Нравственность — это неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения.

Нравственное воспитание — воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие человека

Нравственная саморегуляция поведения может быть как преднамеренной (произвольной), так и непреднамеренной (непроизвольной).

При произвольной саморегуляции человек сознательно принимает решение действовать в соответствии с моральными требованиями и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение даже в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желаниям.

При непроизвольной регуляции человек поступает нравственно потому, что он не может по-другому . Моральные мотивы становятся определяющими в поведении. Непроизвольное нравственное поведение в большей степени отвечает условиям повседневной жизни, которые часто требуют немедленных поступков.

Непроизвольная саморегуляция формируется двумя способами:

- в процессе накопления стихийного нравственного опыта. В этом случае дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, закрепляются определенные формы поведения, то есть формируются нравственные привычки. Подлинный моральный смысл этих привычек осознается ими значительно позже;
- первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем непроизвольно усваиваются более сложные моральные требования.

Именно на этом этапе, когда сознательно усвоенные нравственные принципы становятся **мотивами поведения**, происходит становление нравственной саморегуляции.

Проблема современного воспитания.

В практике воспитания часто встречается ситуация, когда при обучении детей моральным знаниям не опираются на их собственный жизненный опыт. Это приводит к разрыву между моральными знаниями и моральным поведением.

Главное, как в обучении, так и в воспитании, — это создание таких ситуаций, в которых ребенок начинает *брать* что-то из выработанных человечеством *средств* деятельности, *усваивает* их. В этом отношении обучение и воспитание совершенно одинаковы. Но ситуации обучения мы уже научились создавать, а ситуации воспитания еще нет, и недостаточно хорошо представляем себе, в чем их специфические особенности (Г. П. Щедровицкий, Р. Г. Надежина).

Психологические аспекты успешности нравственного воспитания заключаются в необходимости:

- соблюдения такого соотношения между нравственным опытом ребенка и предъявляемыми ему готовыми моральными знаниями, когда этот опыт делает возможным применение данных знаний в поведении;
- постановки перед детьми специальных задач по выделению нравственного содержания из различных поступков и выражению его в словесной форме;
- побуждения детей ставить перед собой нравственные вопросы и помогать находить на них ответы;
- обучения детей соответствующим формам нравственного поведения;
- постоянной оценки поведения детей с точки зрения тех норм, которыми они должны овладеть.

Развитие ценностно-смысловой сферы и воспитание[1]**.**

Рассмотрение вопросов психологии воспитания невозможно без учета развития ценностных ориентаций человека, которые представляют собой одну из центральных характеристик личности и оказывают существенное влияние на все стороны ее жизнедеятельности.

Ценности обычно понимаются двояко: во-первых, как атрибут , как ценность чего-то, а во-вторых, как объект или предмет , то есть как нечто, ценное само по себе. В первом случае понятие «ценности»

[1] При написании этого раздела использованы материалы магистерской диссертации А. Ананьева (2005).

иногда используется тождественно понятиям «смысл», «значимость», «убеждения». В этом аспекте можно говорить о смысле жизни как необходимой для человека ценности, потеря которой является угрозой его психическому, а иногда и физическому благополучию. Одна из важнейших форм ценностей — это идеал. Ценность в качестве идеала переживается как объективно желательное положение вещей. Идеал видится как нечто недостижимое и непостижимое, но при этом линия поведения человека выстраивается в соответствии с тем, как он представляет этот идеал. Некоторые исследователи рассматривают понятие ценности как близкое понятиям потребности и мотива, считая, что ценность обладает реальной побудительной силой. Другие используют понятие ценностных ориентаций как основных элементов системы отношения человека к социальному миру , определяющих стратегию социальной жизни личности.

Гуманистическая психология как направление в современной психологии делает предметом своего изучения целостного человека в его высших специфических для человека проявлениях. Одним из центральных мыслителей и основателем данного направления и является Абрахам Маслоу.

Чтобы ответить на вопросы о человеке и человечестве: что могут люди, насколько может выр асти человек, М аслоу предлагал из учать не «средних» или больных людей, а «наиболее нравственных, наиболее приближающихся к идеалу святости». Он выдвинул идею «хороших экземпляров» или самоактуализирующихся личностей, которые достигают высоких результатов в развитии своей собственной природы: яркие творческие способности, психическое здоровье и высокая степень человечности. Каждый человек может стать такой личностью.

В своих исследованиях Маслоу пришел к выводу, что общество в целом нездорово и человек, адаптированный к такому обществу , не может быть здоров. «С огромным сожалением я замечаю, что большинство людей не протестуют против плохого обращения с собой. Они принимают его и расплачиваются годы спустя разнообразными невротическими и психосоматическими симптомами. А в некоторых случаях они никогда не осознают , что больны, что потеряли дорогу к истинному счастью, богатую эмоциональную жизнь и безмятежную, полноценную старость, что они никогда не узнают, как прекрасно быть творцом, эстетически воспринимать мир и переживать жизнь как волнующее событие».

В человеке изначально присутствует самость, которая с рождения стремится к росту, успеху, здоровью, актуализации.

Чтобы достичь самоактуализации, нужно:

- во-первых, научиться прислушиваться к опыту своего организма, так как он обладает «биологической мудростью», надо научиться ему доверять, слышать внутренние сигналы;
- во-вторых, каждый раз совершать выбор в сторону личностного роста;
- в-третьих, не бояться своих переживаний, быть полностью ими поглощенным;
- в-четвертых, принять ответственность за свою жизнь;
- в-пятых, быть смелым, не бояться перемен и жизни в условиях неопределенности;
- в-шестых, стремиться к совершенству в своем деле;
- в-седьмых, испытывать пиковые переживания;
- в-восьмых, осознавать свои способности, свое предназначение, что для тебя хорошо, а что плохо, отказаться от психологических защит

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности он определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности — как убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях.

Ценностные основы начинают складываться еще в дошкольном возрасте, но осознать и выразить их речевыми средствами дети могут впервые именно в подростковом возрасте.

Создание собственной ценностной системы сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности. По мнению Е. Ф. Рыбалко, усложнение комплекса личностных свойств подростка происходит за счет включения в систему его ценностных ориентаций различного рода нравственных качеств. По словам Г . Крайг, в доподростковый период дети не в состоянии создать свою систему ценностей, даже если хотят этого, так как не обладают соответствующими когнитивными способностями.

Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складываются лишь в юношеском возрасте. Как пишет Л. И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов

и принципов, которая становится постоянно действующим нравственным побудителем, опосредствующим все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе». В основе приобретения ценностной системой реально действующего характера, по нашему мнению, лежит осознание человеком личностного смысла своей жизни. По мнению В. Франкла, именно в юношеском возрасте вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны.

Проблема современного воспитания

На формирование системы ценностей растущего человека влияет его окружение. Как правило, это семья, а также компания сверстников. В последнее время увеличилось влияние средств массовой информации на формирование системы ценностей, а влияние культурных норм, наоборот, уменьшилось, так что многие юноши выходят в жизнь с размытой и неопределенной ценностно-смысловой сферой личности.

Результаты проведенного М. С. Яницким исследования показали, что развитие высшего уровня системы ценностных ориентаций личности может быть осуществлено в процессе целенаправленного психологического воздействия, адекватной формой которого является групповой психологический тренинг.

Таким образом, система ценностей, принятая человеком, определяет стратегию жизненного пути личности, ее основные выборы и поступки. От зрелой, грамотно сформированной ценностно-смысловой сферы зависит судьба человека и его понимание смысла своей жизни.

4.1.7. Теория и методика воспитания И. П. Иванова

Игорь Петрович Иванов — доктор педагогических наук, профессор, академик, автор методики коллективного творческого воспитания — педагогики общей заботы. Руководил факультетом педагогики в ЛГПИ им. А. И. Герцена, в 1959 г. создал в Ленинграде Коммуну юных фрунзенцев — районную школу комсомольско-пионерского актива, в 1963 г. — Коммуну им. А. С. Макаренко, содружество студентов, учителей и преподавателей ЛГПИ им. А. И. Герцена. Распространение их опыта привело к возникновению по всей стране в 60-е гг. коммунарского движения как неформального объединения детей и взрослых на основе деятельностной заботы об окружающем мире, о развитии всех и каждого.

Содержание процесса воспитания по И. П. Иванову — это сложная система деятельности (общей, творческой, гражданской) воспитателей и воспитанников, направляемой воспитателями. Это ед инство двух

типов отношений — *отношений товарищеского творческого обучения и отношений товарищеского содружества поколений*.

Деятельность, в процессе которой преобладают отношения товарищеского творческого обучения, позволяет открыто решать воспитательные задачи двух типов: это задачи овладения системой знаний, умений и навыков по определенной программе (образовательные) и задачи овладения отдельными знаниями, умениями и навыками для успешного участия в текущей жизни (задачи обучения в жизни). Творческое овладение происходит тогда, когда задачи ставятся и решаются сообща.

Деятельность, в процессе которой преобладают отношения творческого содружества поколений, позволяет открыто решать жизненно практические задачи (трудовые, бытовые, игровые , развлекательные, организаторские), задачи улучшения жизни окружающих, своего коллектива, своей собственной. Одновременно незаметно (скрыто) решаются задачи воспитания положительных качеств личности и преодоления отрицательных. Это сочетание различных **видов общей заботы** в соответствии с разными **видами деятельности**. К ним относятся:

- **поведение** — образ жизни и действий, обращение с окружающим миром — людьми, природой, окружающими предметами;
- **общение** — обмен личным опытом (универсальный вид деятельности);
- **трудовая деятельность** — создание материальных ценностей и соответственно трудовая забота;
- **познавательная деятельность** — открытие явлений и закономерностей мира и соответственно познавательная забота;
- **художественно-эстетическая деятельность** — создание художественных образов и соответственно художественно-эстетическая забота;
- **оздоровительно-спортивная деятельность** — укрепление здоровья, закалка организма и соответственно жизненно-практическая, оздоровительно-спортивная забота;
- **организаторская деятельность** — обеспечение условий для решения жизненно-практических и воспитательных задач и соответственно организаторская забота.

Таким образом, в основе деятельности детей лежат следующие идеи:

- **забота** об улучшении окружающей жизни (забота о близких и далеких людях, о своей школе, селе, городе, о себе самом как товарище других людей);

- **творчество**, то есть совместный п оиск новых, лучших решений, жизненно важных проблем или задач;
- **коллективность**, то есть объединение усилий участников деятельности, в которой каждый может проявить себя, внести реальный вклад в общее дело, ощутить свою значимость при достижении общего результата;
- **сотрудничество** старших и младших, взрослых и детей.

Эти идеи нашли свое воплощение в разработанной методике организации коллективных творческих дел.

Коллективные творческие дела (КТД) — один из типов форм организации воспитательной деятельности, основное средство методики воспитания. Их важнейшие особенности — практическая направленность, коллективная организация, творческий характер.

Каждое КТД есть проявление практической заботы воспитанников и воспитателей об улучшении окружающей и своей жизни. Поэтому оно дело, но не простое дело, а жизненно важное, общественно необходимое. Оно — коллективное, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается совместно воспитанниками и воспитателями как младшими и старшими товарищами по общей жизненно-практической заботе. Оно — творческое, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается каждый раз в новом варианте, в результате поиска лучших способов, средств решения определенных жизненно важных задач. Различаются следующие виды коллективных творческих дел: общественно-политические, трудовые, познавательные, художественно-эстетические, организаторские, спортивно-оздоровительные.

Уровни развития динамики осуществления системы коллективных творческих дел.

Первичный (первый) уровень — характерен *ситуативным типом* использования КТД. На этом уровне педагог использует КТ Д как ведущее средство воспитания, оставляя для воспитанников неясным его воспитательное значение, но как можно раньше раскрывая его значение как средство общей жизненно-практической заботы о своем коллективе, друг о друге, об окружающих людях. Используется на начальном этапе воспитательной работы с младшими школьниками.

Средний (второй) уровень характерен *избирательно-систематическим типом* использования КТД. Этот тип проявляется в последовательном использовании в течение длительного времени одних и **тех же** коллективных творческих дел (в новых условиях и вариантах) для решения разных жизненно-практических задач.

Высший (третий) уровень — характерен *развернуто-систематическим типом* использования КТД. Этот тип проявляется в целенаправленном развитии у воспитанников гражданского отношения к окружающей жизни и самим себе средствами многообразной, систематической общей творческой жизненно-практической заботы воспитанников и воспитателей.

Структура коллективного творческого дела определяется шестью стадиями коллективного творчества. Содержание этих стадий составляют действия воспитателей и воспитанников, необходимые для целенаправленного развития у воспитанников целостно-многостороннего гражданского отношения к жизни, к самим себе и для преодоления отрицательных личностных качеств.

- Первая стадия — предварительная работа коллектива. На этой стадии руководитель и сотрудники коллектива определяют конкретные воспитательные задачи данного КТД, намечают свои исходные направляющие действия, необходимые для выполнения этих задач, и приступают к таким действиям, проводя «нацеливающие» воспитательные занятия с воспитанниками (беседы, экскурсии и т. д.), готовят их к коллективному планированию — рассказывают, какие дела можно провести, для кого, с кем вместе.
- Вторая стадия — коллективное планирование.
- Третья стадия — коллективная подготовка КТД.
- Четвертая стадия — проведение коллективного творческого дела.
- Пятая стадия — коллективное подведение итогов.
- Шестая стадия — ближайшее последействие.

Методика комплек сной ор ганизации воспитательного про цесса представляет собой единство трех сторон:

- планирование и осуществление воспитательной работы по тематическим периодам;
- реализация стадий коллективной творческой деятельности воспитателей и воспитанников;
- применение системы функций товарищеской воспитательной заботы (поручения, приучения, убеждения).

Таким образом, главное средство воспитания и развития ребенка по И. П. Иванову — деятельность. Своей деятельностью человек изменяет окружающий мир и себя. Чем больше человек улучшает окружающую жизнь, тем полнее и глубже развивается сам как строитель, заботливый труженик, товарищ других людей.

4.1.8. Самовоспитание

Самовоспитание — это 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.

А. К. Маркова выделяет высокий и низкий уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости.

Высокий уровень: инициатива без толчков и стимулов извне, самостоятельная постановка целей саморазвития, построение программы и вариативность ее стратегий, самопрогнозирование, перспективное целеполагание, внутренняя устойчивость и цельность; построение новых смыслов (смыслообразование) в трудных условиях; повседневная рефлексия; владение приемами мобилизации и расслабления.

Низкий уровень : отсутствие потребности и способности самому что-то делать для своего развития (что может сочетаться с высокой дисциплиной как исполнителя); отсутствие внутреннего смысла и стержня существа личности; отсутствие интереса к самоанализу; напряженность и комплексы в учебной работе.

Методы самовоспитания основываются на следующих психологических механизмах:

Самопознание, которое включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание, которое опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование, которое предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Самопомощь — умение поддержать себя, вывести себя из тяжелого душевного состояния, умение самоубеждением облегчить самую сложную ситуацию, умение, не уходя в переживания, решать проблемы в психологически некомфортном состоянии стресса, что, в конечном итоге, учит самоорганизации всей жизни.

Обучение навыкам самопомощи базируется на:

- социальной активности, высокой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, существующих в мире взрослых;

- формировании и развитии воли;
- готовности к сильным чувствам, активизирующим внутреннее внимание.

В организации самовоспитания важную роль играют развитие и расширение всех видов деятельности учащихся: умственной, физической и т. д. Важную роль в этом играет личность педагога, который представляет собой один из основных образцов поведения.

Проблема современного воспитания

Этот процесс не всегда оказывается эффективным из-за расхождения между декларируемыми и реально разделяемыми ценностями со стороны воспитателей. Не об этом ли писал еще К. У. Ушинский: «Как бы далеко ни запрятал воспитатель или наставник свои глубочайшие нравственные убеждения... они выскажутся... и будут действовать тем сильнее, чем скрытнее»?

Резюме

Несмотря на то, что затруднительно дать единственно верное определение того, что такое «воспитание», не вызывает сомнения, что **воспитание** — один из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей, а **предмет воспитания** — человек, испытывающий соответствующее воздействие.

Психология в оспитания и зучает з акономерности и ме ханизмы формирования личности человека, динамику становления, развития и проявления ее свойств.

Основными направлениями воспитания являются воспитание ученика (умственное воспитание), труженика (трудовое воспитание), семьянина (семейное воспитание), воспитание гражданина России и мира (гражданское воспитание), нравственное воспитание.

Методика комплексной, коллективной организации воспитательного процесса по И. П. Иванову складывается из планирования воспитательной работы, реализации коллективных творческих дел с участием воспитателей и воспитанников, а также организации товарищеской воспитательной заботы.

Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. СПб., 2001.
2. *Иванов И . П .* С озидание: т еория и м етодика в оспитания. С Пб., 2003.
3. *Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания. М., 2002.
4. Педагогическая психология / Под ред. Н. В. Клюевой. М., 2004.
5. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. СПб., 1994.
6. *Сарычев С. В., Логвинов И. Н.* Педагогическая психология. СПб., 2007.

Дополнительная

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1990.
3. Концепция воспитания в системе образования Санкт-Петербурга «Воспитание петербуржца XXI в.». СПб., 2003.
4. *Костюк Г. С.* О взаимоотношении воспитания и развития ребенка. Избр. психол. труды. М., 1988.
5. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
6. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.
7. *Минияров В. М.* Педагогическая психология. Самара, 2003.
8. Настольная книга преподавателя / Авт.-сост. И. Н. Кузнецов. Минск, 2005.
9. *Рувинский Л. И., Соловьева А. Е.* Психология самовоспитания. М., 1982.
10. *Рыбалко Е. Ф.* Становление личности // Социальная психология личности. Л., 1974.
11. *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д.* Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. М., 2000.
12. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
13. Хрестоматия по педагогической психологии / Под ред. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. М., 1997.
14. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000.

Вопросы для самоконтроля

1. Как соотносятся понятия «воспитание», «развитие» и «обучение»?
2. Назовите основные закономерности воспитания.
3. Выделите факторы, влияющие на воспитание детей в семье.
4. Что определяет содержание воспитания школьников?
5. Как соотносятся «воспитание» и «самовоспитание»?
6. В чем заключается принципиальное отличие воспитательной системы И. П. Иванова от других?

Задания для самостоятельной работы

1. На основе приведенных определений сформулируйте свое видение того, что такое «**воспитание**».
2. Приведите примеры из жизни, когда коллектив сверстников оказывал положительное и отрицательное влияние на развитие ребенка (подростка, старшеклассника).
3. Оцените воспитательный потенциал приема А. С. Макаренко «**Белая скатерть** ». Чтобы приучить вновь поступивших в колонию подростков к аккуратности, усаживал их обедать за столы, покрытые снежно-белыми скатертями. После еды подростки были вынуждены отстирывать каждое пятнышко, и так по вторялось до тех пор, когда это больше не требовалось.
4. Вспомните свой опыт обучения в школе. Напишите **«неотправленное письмо»** одному из своих учителей — тому, чья педагогическая деятельность и личностные особенности оказали особое влияние на ваше воспитание.
5. Великий педагог XX в. Януш Корчак писал: **«Мы часто забываем о том, что должны учить ребенка не только отстаивать правду, но и распознавать ложь, не только любить, но и ненавидеть, не только уважать, но и презирать, не только соглашаться, но и спорить, не только слушаться, но и бунтовать»**. Как вам кажется, какую закономерность психологии воспитания описал Я. Корчак?
6. Приведите примеры из художественных произведений, где отражалась бы та или иная психологическая теория воспитания.
7. Представьте себе, что к вам за консуль тацией обратилась мама четырехлетнего ребенка с вопросом: **«Стоит ли отдавать ребенка**

в детский сад?» Приведите аргументы «за» и «против» посещения ребенком детского образовательного учреждения.

8. Приведите пример учета основных психологических закономерностей воспитания на практике.
9. Постарайтесь отрефлексировать (возможно, в письменной форме) ваш личный воспитательный потенциал. Г отовы ли вы быть воспитателем? С какими проблемами вы можете столкнуться? Какие сильные стороны (ресурсы) помогут вам в преодолении этих проблем?
10. Составь те программу самовоспитания, основываясь на резуль татах самопознания и рефлексии в процессе обучения психологии в вузе.

Глава 4.2
Учитель и ученик: общение и сотрудничество в образовательном процессе

Если ты прикасаешься ко мне тихо и мягко,
Если ты смотришь на меня и улыбаешься мне,
Если слушаешь, что я иногда говорю,
Перед тем, как говоришь сам,
Я вырастаю, действительно вырастаю.

Джеймс Д. Джонгвард.
Рожденные выигрывать

Основные понятия: педагогическое общение, структура общения, контакт в педагогическом общении, барьеры в педагогическом взаимодействии, класс как учебная группа, динамика учебной группы, ожидания и нормы, стили лидерства и стили руководства учителя, сотрудничество, договор, климат и дружба в классе, конфликты в школе, манипулирование в школе.

4.2.1. Педагогическое общение

В определенном смысле педагогическую психологию можно рассматривать целиком через призму общения, так как практически все стороны обучения и воспитания опосредованы общением.

Педагогическое общение — это профессиональное общение учителя с учащимися, их родителями, педагогическим коллективом и администрацией школы. Профессиональное общение предполагает принятие учителем ответственности за установление контакта и развитие взаимодействия с другим человеком, а также — способность осознанно применять профессиональные знания и умения в процессе организации этого взаимодействия.

Эффективное педагогическое общение обеспечивает такую эмоциональную атмосферу на уроке, которая способствует проявлению у школьников интереса к учебным предметам; установлению здоровых межличностных отношений между учениками и учителем; их личностному росту.

В. А. Сухомлинский подчеркивал важность воспитания словом, слово педагога обращено не только к слуху — к сердцу каждого. Мудрость педагога он видел в сохранении детского доверия к нему, в желании ребенка общаться с учителем как с другом и наставником. Педагоги-новаторы доказали, что эффективное обучение возможно в основном на позициях педагогики сотрудничества, предполагающей умение учителя идти навстречу детям, вставать на точку зрения ребенка, как на платформу, с которой можно повести его за собой.

С позиции деятельностного подхода общение — это сложный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека (А. В. Петровский). По Б. Г. Ананьеву, человек — субъект трех видов деятельности — труда, познания, общения. Педагогическое общение — это форма взаимодействия людей в совместной учебной деятельности.

Согласно концепции А. Маслоу, у каждого человека есть потребность в общении — необходимость поделиться горем или радостью. С этой точки зрения общение — это процесс межличностного взаимодействия, направленный на удовлетворение различных актуальных потребностей партнеров. Блокирование потребности в общении приводит к стрессовым состояниям.

4.2.2. Основные компоненты общения

По различным классификациям в структуре общения выделяют различные компоненты. Мы остановимся на классификации А. А. Реана.

Структуру общения образуют четыре компонента.

1. **Когнитивно-информационный** — прием и передача информации, выражение мысли.

   Информация передается вербально посредством языка слов и невербально через мимику и пантомимику, отражающие ощущения, эмоции, а также через образы и символы. Осознанное использование этих языков может дать возможность учителю усовершенствовать установление контакта с учеником на уроке.

Рассматривая коммуникативную сторону общения, важно остановиться на вербальном общении, в частности — устном вербальном общении — диалоге и монологе.

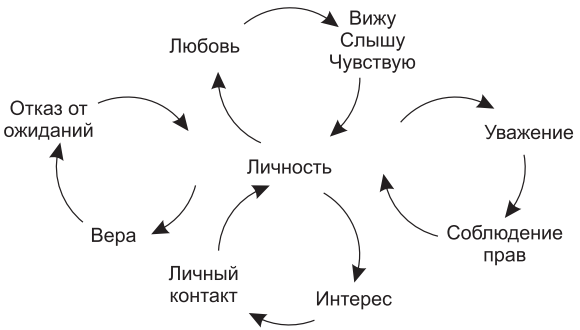
Сущность диалога заключается в беседе, поддерживаемой собеседниками. В диалоге каждое сообщение рассчитано на его интерпретацию собеседником и возвращение в преломленном, обогащенном виде для дальнейшей обработки другим партнером. Инструментами диалога также являются: позитивная обратная связь (эмоциональная и содержательная), ассоциативное связывание любого личного опыта с темой работы, дополнение, обобщение и возвращение знания ученику в реструктурированном виде.

Монолог — другая разновидность вербального общения, когда один человек произносит, обращаясь к другому или другим лицам, слушающим его, рассказ, доклад, лекцию и др. Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершения мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, четкой логики и последовательности того, что хочет сказать произносящий монолог.

Принципы развивающего диалога в педагогическом общении (по Е. Н. Чесноковой)

Построение диалога, который способствовал бы развитию человека, процесс не быстрый, так как развитие не может произойти мгновенно. Кроме того, если мы действительно хотим что-то изменить в системе отношений другого человека, то мы должны быть готовы к колоссальным личностным вложениям. Недаром говорят , создай самого себя, а затем воздействуй на других тем, что ты есть. Ребенку важно, как ведет себя взрослый по отношению к его развивающимся способностям. Благодаря тому, что родители и учителя выражают позитивное отношение к способностям ребенка (верят в них), они поддерживают развитие этих способностей.

Модель отношений, способствующая развитию ребенка (по Е. Н. Чесноковой)



Любая человеческая коммуникация очень сложна, так как происходит одновременно на двух языках: языке слов и языке отношений. Без языка отношений — философии — язык слов не даст резуль татов, если нам не близка сущность развивающего диалога, основанная на любви, уважении, интересе и вере. Если нам не удается проявлять в своих отношениях эти четыре человеческие способности, то наш диалог с людьми перестает быть развивающим. У каждого из нас свои идеалы, свои ценности и их не так легко менять. Нам также в процессе воспитания переданы определенные стереотипы и модели поведения, которые порою срабатывают автоматически в наших отношениях с людьми. Поэтому необходимо наше личное участие, чтобы по-новому поступать на практике.

Диалог становится развивающим только в том случае, если мы сумеем разделить наше отношение к человеку и то, как мы относимся к тому , что он делает или сделал: «Я тебя уважаю, ты мне симпатичен, но не думай, что я буду с симпатией относиться к твоим проблемам».

Любовь, вера, интерес и уважение позволяют заработать технической стороне диалога — языку слов. Открытые вопросы помогают учителю:

— будить поисковую активность ученика;

— исследовать потребности и личный опыт;

— исследовать моменты внутренних препятствий (барьеров) на пути достижения успеха;

— развивать рефлексивный характер мышления;

— делать здоровый выбор, принимать собственные решения;

— передавать ответственность.

2. **Регулятивно-поведенческий** — р егуляция п оведения (нельзя-можно), побуждение к действию, дестабилизация поведения (через угрозы, например).
3. **Социально-перцептивный** — процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

На сегодняшний день выделяются две наиболее часто упоминаемые классификации социальных механизмов понимания человека человеком. Одна из них описана Х. Хекхаузеном, другая — А. В. Петровским. Х. Хекхаузен отнес к социальным механизмам понимания человека человеком проекцию, каузальную атрибуцию, эмпатию. А. В. Петровский — идентификацию, рефлексию, стереотипизацию. Рассмотрим некоторые из этих механизмов более подробно.

Проекция заключается в неосознанном наделении другого человека присущими проецирующей личности мотивами, чертами и свойствами. Так, увлеченный преподаваемым предметом учитель может приписывать некоторым ученикам такое же увлечение своим предметом.

Каузальная атрибуция представляет собой интерпретацию человеком причин и мотивов поведения других людей. Х. Хекхаузен различает четыре типа объяснения человеком действий других людей: 1) исходя из личностных особенностей другого; 2) исходя из особенностей ситуации; 3) исходя из личностных особенностей другого и особенностей ситуации; 4) исходя из социокультурных возможностей другого.

Атрибутивные стили отражают характер объяснения причин своих неудач, основанный на опыте.

1. Все причины неудач внутренние — «причина во мне — я плохой, поэтому учитель меня не любит».
2. Склонность приписывать событиям свойство всеобщности — «это будет происходить со мной везде, в какой школе я бы ни учился».
3. Представление о ст абильности происходящего — «эт и п роблемы будут всегда».

Если есть эти три компоненты, то результаты неудач оказываются травмирующими. Следовательно, человек ожидает неудач везде и всегда, и их причина внутри него.

Аффективно-эмпатийный — выражение своего отношения, принятие, установление контакта, создание общности, самовыражение.

С. В. Кондратьева, И. А. Рапопорт показали, что в основе педагогического мастерства учителя лежит эмпатия. **Эмпатия** — или вчувствование — постижение эмоциональных состояний человека в форме сопереживания. К. Роджерс так писал об эмпатии: «Быть эмпатичным трудно. Это означает быть ответственным, активным, сильным, и в то же время — тонким и чутким». Учителя с неразвитой эмпатией нередко допускают педагогическую бестактность, прибегают к неоправданным наказаниям или морализированию. Они не способны встать на место ребенка, ориентироваться в мире значимых для него переживаний, принять его оценки.

Осознание учителем и психологом особенностей своего взаимодействия с ребенком позволяет уточнить представление о собственной личности и становится фактором его личностного роста.

4.2.3. Установление и поддержание контакта

Сущностной частью общения является контакт . В силу того, что учитель является руководителем педагогического процесса, в основе педагогического общения лежит установление и поддержание контакта учителем с учеником на уроке. В некоторых случаях инициативу установления и поддержания контакта на уроке берет на себя ученик. Наиболее оптимален такой контакт, когда в нем заинтересованы обе

стороны. Это происходит в процессе диалога, сотрудничества на уроке. Одной из типичных ошибок учителя является его ориентация на внешнюю сторону урока (когда для него становится наиболее важным правильная организация урока, а не установление контакта с учащимися). Попытка ученика в этом случае вступить с учителем в контакт или неточное следование стратегии учителя может привести к конфликту. К сожалению, такая односторонняя позиция учителя на уроке поддерживается (возможно, неосознанно) многими отечественными психологами. Зачастую они отмечают, что должен знать и уметь учитель, какими качествами и умениями он должен обладать для организации педагогического общения, но при этом не акцентируют внимание на сути общения (В. С. Грехнев, Н. В. Кухарев, Н. Н. Тарасевич и др.).

Потребностью людей в контакте часто определяется то, как они проводят свое время. Маленькие дети не могут нормально расти без контактов с другими. Те младенцы, о которых недостаточно заботятся, которыми пренебрегают или которые по каким-либо причинам неконтактны, отстают в умственном и физическом развитии и даже могут погибнуть. Недостаток в контактах подобен серьезному недостатку в питании. Они оба препятствуют развитию.

Английский психолог Джон Боулби показал, что решающую роль в развитии ребенка играет то, как мать общается с ним. Если между ними есть контакт и она достаточно чутко реагирует на сигналы ребенка, подхватывает его инициативы, если мать и ребенок получают взаимное удовольствие и радость при общении друг с другом, то в результате между ними устанавливаются дружелюбные отношения и формируется надежная привязанность. Ребенок чувствует себя защищенным, уверенным и независимым от матери, активным и смелым для того, чтобы осваивать новые, незнакомые для себя вещи, пространство и отношения (А. Л. Лихтарников).

По мере роста ребенка его базовая потребность в физических контактах трансформируется и становится потребностью в признании. Улыбка, кивок головой, взгляд замен яют ощущение не которых контактов. Эти формы признания служат для ребенка подтверждением того обстоятельства, что он находится здесь и что он живое существо. У некоторых людей ощущение безопасности в очень сильной степени зависит от потребности в признании.

Для формирования эмоционально здоровой личности необходимы положительные контакты, которые оставляют у человека ощущение благополучия, б одрости, з начительности, у лучшают са мочувствие, повышают взаимоп онимание и способствуют приобретению черт успешного человека. Если человек не получает достаточного количества

положительных контактов, то он часто провоцирует отрицательные контакты: дети безобразничают, задевают друг друга, супруги ссорятся, чрезмерно тратят деньги, сотрудники медлят, делают ошибки,

4.2.4. Способы повышения эффективности взаимопонимания педагога с детскими группами

Класс — это среда, а ученики — социальная группа постольку, поскольку между ними существует взаимодействие. Иногда учащиеся работают в парах или небольших группах. Даже в том случае, когда ученики обучаются всем классом, они могут взаимодействовать друг с другом, либо обсуждая что-нибудь, либо общаясь неформально, например, передавая записки. И, разумеется, они часто взаимодействуют с учителем.

Одноклассники имеют общие цели, например учение, желание не быть исключенным, приятное времяпрепровождение, а также саморазвитие.

Влияние ожиданий друг от друга, норм и правил поведения порождает в группе разнообразные процессы, такие как лидерство, манипулирование и конфликты. Эти процессы приводят к различным результатам для группы — создается определенный климат, возникает дружба, оказывается влияние (рис. 4.1).

Основу школьной жизни составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых учителя и учащиеся оценивают друг друга. Всякая выраженная оценка влечет за собой ту или иную реакцию. В этом взаимодействии у всех участников формируются ожидания, связанные с собственным поведением и поведением других. Одним из результатов оценочного взаимодействия в школе является формирование в сознании учителя модели «идеального» и «плохого» учеников.

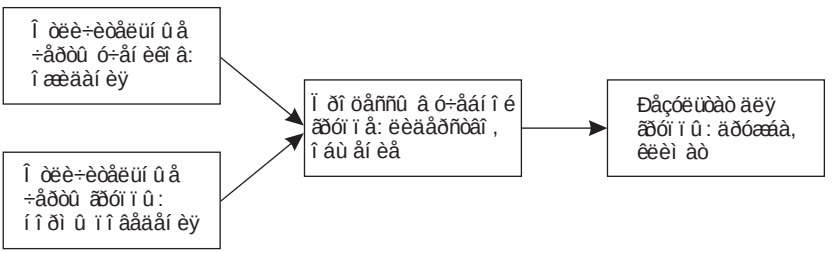


Рис. 4.1. Модель динамики учебной группы[1]

[1] По: *Стоунс Э.* Психопедагогика. М., 1984.

Ожидания

Ожидания — это то, что люди думают о себе и о других, о поведении и его результатах. Ожидания оказывают сильное влияние на собственное поведение человека и на поведение других людей. Мертон предложил такое понятие, как **«самореализующееся пророчество»** — если кто-то ожидает или прогнозирует , что что-то случится, то это и на самом деле произойдет. Ожидания людей исполняются просто потому, что они считают, что эти ожидания исполнятся. Если вы считаете, что вы умны, вы и будете вести себя умно, а другие, основываясь на том, как вы поступаете, будут воспринимать вас как умного человека. Если вы считаете, что кто-то умен, то будете общаться с ним как с умным человеком. Он прочтет «ваше послание» подсознательно и будет вести себя так, как если бы он на самом деле был умен. Таким образом, ваше мнение вызвало его поведение, а его поведение укрепило его в вашем мнении. Этот идущий по кругу прогноз и является самореализующимся.

Розенталь и Джекобсон провели эксперимент . Они полагали, что учитель может сделать отличника из среднего ученика. Чтобы проверить свою гипотезу, они произвольно выбрали группу учеников в одной из школ и сообщили учителям, что согласно тесту, проведенному в начале учебного года, у этих учеников в течение учебного года должен наблюдаться скачок в интеллектуальном развитии. В конце учебного года эти ученики из первых и вторых классов действительно превысили средние уровни по всем показателям.

Ожидания учителей влияют на ожидания самих учеников и на результаты их учения. Если учителя достаточно верят в своих учеников, то они могут учиться лучше (это *принцип Пигмалиона*).

Выделяют три фактора, которые влияют на то, сработают ожидания учителя как самореализующееся пророчество или нет:

1) представления учителя о способностях ученика;
2) представление ученика о своих способностях;
3) значимость фигуры учителя для ученика.

Каким образом учителя передают свои ожидания ученикам? У ученики, которых учителя считают очень способными, получают больше похвал, больше помощи, эмоциональной поддержки, внимания и больше времени для ответов на вопросы, чем те ученики, которых учителя считают малоспособными.

Многие у чителя р еагируют т олько н а п ромахи у чащихся. Е сли учитель ничего не ждет от учеников, то он начинает контролировать

их поведение: ловить на ошибке, забывчивости, невнимании. Следовательно, ученики, от которых не ждут больших успехов, не чувствуют , что они сами контролируют ситуацию, поэтому они хуже работают в классе, стараются перехитрить учителя, избежать его внимания и тем самым укрепляют мнение учителей, что не надо надеяться на их успехи. Получается замкнутый круг.

Ученик в своем сознании относит оценки не к усвоению учебного предмета как такового, а к собственной личности.

Существует та кое я вление, к ак **избирательность в осприятия** — люди склонны воспринимать ту информацию, которая поддерживает их представление о себе, и искажать, не замечать информацию, вступающую с ним в противоречие.

Школьник, убежденный в том, что его не любят учителя, может усматривать подвох в любом, даже дружелюбном, поведении учителей. Если учитель улыбается, значит, он смеется, издевается. Если учитель старается вовлечь его в дискуссию, значит , его хотят сделать посмешищем перед всем классом. Даже самые искренние попытки учителя вступить в контакт могут быть восприняты как стремление унизить. Смысл определяется не словами и жестами, а личностью, которая воспринимает эти слова и жесты. Дети с плохо развитым навыком чтения считают, что «Лучше не читать вообще, чем читать плохо» — следовательно, надо избегать попыток улучшить чтение. Т аким образом, возникает труднопреодолимый психологический барьер, заставляющий ребенка отвернуться от школы.

Нормы

Нормы — это согласованные или разделяемые всеми членами группы мнения относительно: взглядов на мир; представлений о том, что нравится, а что не нравится; образцов поведения. Например, такие нормы, как просить разрешения выйти из класса, говорить «Доброе утро» при встрече, не разговаривать во время самостоятельной работы и т. д.

Влияние группы может быть достаточно сильным, чтобы заставить людей видеть что-то иначе, не так, как оно есть на самом деле, или заставить их говорить, что они так видят.

Существуют неформальные нормы, которые очень сильно влияют на наше поведение, например:

1) норма «соглашаться с группой» — эксперимент Эша с линиями разной длины — испытуемые соглашались с группой, когда все говорили даже заведомо неправильный ответ о том, что та линия, которая короче, на самом деле длиннее;

2) норма «послушания — подчинения приказам» — эксперимент Милграма с электрошоком — многие подчинились подвергнуть электрошоку других людей.

Учителя должны помнить, что обладают подобной силой воздействия на учеников.

Нормы описывают диапазон допустимого поведения, пределы, терпимые группой. Когда диапазон допустимого поведения узок, увеличивается вероятность нарушения норм и наказаний. Учителя, которые устанавливают узкий спектр допустимого поведения, будут тратить больше времени на то, чтобы дисциплинировать своих учеников. Наиболее сильное влияние оказывают нормы, с которыми согласны все члены группы.

Лидерство и стили педагогической деятельности

Обычно лидерство описывают двумя способами.

1. Набор психологических характеристик человека, оказывающего влияние.
2. Набор поведений, оказывающих влияние на других людей.

Второй подход считается наиболее продуктивным — это функциональное лидерство. Он более применим для описания лидерства учителя в классе. В данном случае — это лидерство как поведение, которое помогает прийти к определенной цели.

Основания лидерства учителя.

1. Сила учителя как эксперта.
2. Сила учителя как референтного лица — человека, который нравится и с которым учащиеся могут идентифицировать себя.
3. Сила учителя как представителя власти — начальника.
4. Сила учителя как человека, уполномоченного давать награды.
5. Сила учителя как человека, который может принуждать — наказывать.

Наиболее у спешные у чителя о бладают с илой э ксперта и с илой референтного лица. Для этого учителю необходимо создать положительные условия для учения.

Учителя, которые опираются на власть и принуждение, создают так называемый «эффект ряби» — распространение напряжения и недовольства среди всего класса.

Исследования показали, что ключом к управлению классом является не наведение дисциплины среди учащихся, которые плохо себя ведут, а привлечение учащихся к работе и разрешение мелких дисциплинарных нарушений.

Важно, чтобы были выработаны четкие правила и учащиеся взяли на себя ответственность за их выполнение.

Выделяют два противоположных стиля лидерства (по Б. Такман).

1. Лидерство с акцентом на работе. Основная цель — передача информации.
2. Социально-эмоциональное лидерство. Основная цель — мотивация, воспитание и создание гармонии при обучении.

Другие стили руководства (К. Левин):

1. Авторитарный — все правила устанавливает учитель, он принимает все решения.
2. Демократический — учитель дает возможность каждому участвовать в выработке правил и решений.
3. Попустительский — учитель вообще не участвует в выработке правил и решений.

У членов группы с авторитарным лидерством не развивается самоконтроль. В группах с попустительским стилем выполняется мало полезной работы.

Демократический стиль позволяет каждому учавствовать во всех принимаемых решениях. В рамках демократического стиля можно говорить о сотрудничестве учителя и ученика, о партнерских отношениях и о заключении договора для успешного достижения учеником определенных учебных целей. В. Г . Казанская предлагает следующее определение сотрудничества как типа взаимодействия учителя и ученика: «Сотрудничество учителя с учащимися — такое взаимодействие, в процессе которого педагоги и ученики стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь резуль тата, учитывая интересы друг друга как свои собственные и добровольно проявляя активность» [1]. Сотрудничество предполагает настрой на «со-участие» в общем деле, осознание и принятие ответственности за резуль тат своей деятельности. Сотрудничество может быть здоровой альтернативой монополизации взрослыми прав ребенка на осознанное учение и избегание им ответственного поведения. Отвечать — это значит, быть автором своих действий, следовать своим целям, проживать свою жизнь, вместо того, чтобы исполнять волю другого.

Заключение соглашения с учеником п озволяет передать ему ответственность за работу по программе учебного курса и способствует восстановлению его мотивационной сферы, через рефлексию своего жизненного опыта, осознание своих потребностей, ценностей,

---

[1] *Казанская В.* Педагогическая психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. С. 238.

трудностей, формулирование целей, самостоятельное принятие решения. **Договор** — это соглашение о сотрудничестве учителя, ученика, родителей и директора школы, направленное на достижение целей конкретного ученика в рамках образовательного процесса школы, в котором оговариваются права и ответстве нность каждой из сторон. В договоре ученик указывает: причину , по которой он пришел в эту школу, цели, которых он хочет достигнуть при обучении; личные представления о целях своей семьи относительно его обучения в школе. Заключение соглашений с учеником способствует реализации следующих *целей*:

- социальная адаптация через осознание своих прав и ответственности при заключении соглашения, учитывающего причины прихода ученика в школу, его потребности и цели;
- восстановление мотивации ученика через осознание внутренних побуждений (исследование потребностей, препятствий, противоречий), формулирование целей, активизацию поисковой активности.

Какой оптимальный стиль? Самый лучший стиль тот , который может изменяться в соответствии с ситуацией и позволяет учителю точнее понять позицию ученика. Учитель не должен использовать все время один и тот же стиль. Важно осознавать, какой стиль вы используете, и контролировать себя при переходе от одного стиля к другому.

4.2.5. Дружба и психологический климат как результат отношений в группе

Важным результатом отношений в группе является дружба или приязнь, которую ученики испытывают друг к другу.

Признаки сплоченного класса:

1) ученики думают о себе как о членах группы;
2) ученики разделяют общие цели группы;
3) ученики общаются друг с другом и с теми, кто не является членами их класса;
4) ученики разделяют общие нормы поведения и следуют им;
5) ученики принимают определенные роли, в том числе роль лидера;
6) ученики устанавливают иерархию значимости (статусов) для группы (кто кем управляет в группе).

Группы, с которыми человек себя идентифицирует, являются референтными для данного человека. Это те группы, влияние и суждения которых человек хочет принять. В результате люди придерживаются норм

референтных для них групп. Школьные классы также могут стать теми группами, с которыми молодые люди захотят себя идентифицировать.

Что делает группу (класс) привлекательной?

- способность группы **удовлетворять потребности** своих членов;
- **престиж группы**, поскольку это повышает ощущение собственной значимости у учащегося;
- **успешность** — успешные группы более привлекательны, чем неуспешные;
- **климат в классе** — группы сотрудничества более привлекательны, чем группы соревнования, особенно если в этих классах учатся дети разных рас и этносов;
- **размер групп** — маленькие группы более привлекательны, чем большие, поскольку в них больше возможностей для знакомства и участия в общих делах группы;
- **основная деятельность** (задача группы) — спортсменам нравятся спортивные группы, а тем, кто любит учиться, — группы с высокой мотивацией;
- **социальная структура класса**: группы с централизованной структурой, имеющие сильное управление, менее привлекательны, чем группы с диффузной структурой, так как в них более выражено принятие и отвержение членов группы;
- **поведение учителя** — учащиеся, которые удовлетворены учителем, обычно хорошо относятся к школе, учению, к себе. У учеников привлекают такие учителя, которые дают им более высокое статусное положение и помогают им чувствовать себя защищенными. Поэтому ученики, которых учителя ценят, чувствуют, что их жизненный опыт в школе удовлетворяет их. Ученики, которых учителя унижают, считают свой жизненный опыт в классе неудовлетворительным.

Что происходит в привлекательных группах?

- повышается самоуважение членов группы;
- происходит рост доверия и открытости;
- развивается коммуникация.

Джо Люфт и Харри Инграм (по Б. Такман) предложили структуру для осознания себя и других в межличностных отношениях, известную как **окно Джохари**.

В привлекательных группах первый квадрант — зона взаимообмена и открытости расширяется, в то время как другие зоны сокращаются.

ОКНО ДЖОХАРИ

	ЧТО Я ЗНАЮ	ЧТО Я НЕ ЗНАЮ
ЧТО ИЗВЕСТНО ЛЮДЯМ	1. Зона обмена и открытости	2. Слепая зона
ЧТО НЕ ИЗВЕСТНО ЛЮДЯМ	3. Зона закрытой информации	4. Зона неосознаваемой активности

Что может сделать учитель/психолог , чтобы увеличить первую зону?

Учителю полезно **определить отношения приязни-неприязни** среди учащихся, чтобы оказать поддержку непопулярным учащимся и наладить их сотрудничество с популярными учениками, развить новые дружеские отношения, а также обнаружить предубеждения, которые существуют в классе и мешают свободному взаимодействию. Для этого чаще всего используется метод социограммы (когда учащегося конфиденциально просят назвать в письменной форме троих учащихся, которые ему более всего нравятся).

Климат в классе — результат всех факторов, влияющих на группу, — ожиданий, норм, лидерства, общения и дружбы.

Все эти показатели межличностного взаимодействия дают представление об идеологии класса и являются основанием для построения **практики обучения**.

Климат может быть благоприятным или неблагоприятным. При благоприятном климате:

1) учителя верят и ожидают, что все ученики — достойные люди, они могут учиться и достичь больших успехов на основе своих способностей и усилий учителя;
2) организационная структура и нормы обеспечивают: признание, возможность выражать себя, сотрудничество и поддержку , уважение, справедливость и отсутствие дискриминации.

Подводя итог, можно сказать, что если улучшить такие характеристики групп, как ожидания, нормы и правила, стили лидерства, особенности коммуникации, то это приведет к сплочению группы, к повышению чувства удовлетворения и росту достижений учащихся. У учеников появится желание идти в школу, они будут чувствовать, что могут влиять на то, что там делается, что их принимают и уважают учителя и товарищи по классу.

4.2.6. Конфликты в школе, их предупреждение и разрешение

Конфликты в школе — очень распространенное явление. Проблема конфликтов в школе, несмотря на свою актуальность, является наименее изученной. Учителя обычно расценивают конфликты как нежелательное явление, боятся их и стремятся избежать.

Взаимоотношения и организации, в которых отсутствуют конфликты, по всей видимости, о бречены на угасание, п ишет Д. Майерс. Конфликты порождают ответственность, решимость и неравнодушие. Будучи распознаны и поняты, они могут стимулировать обновление и улучшение отношений между людьми. Умение управлять конфликтом, прогнозировать его развитие и квалифицированно разрешать — важная задача, которая способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Конфликты возникают в повседневной жизни в отношениях между людьми, но если посмотреть глубже, то они к роются в отношениях каждого человека к самому себе. Конфликты не являются чем-то неизбежным и роковым, они представляют собой проблемы и задачи, которые мы пытаемся разрешить. Часто к конфликтному взаимодействию приводят не большие события в жизни ребенка, а повторяющиеся изо дня в день мелкие душевные травмы, в конечном итоге формирующие характер, предрасположенность к определенного вида конфликтам.

Воспитание учит человека вести себя так, как это желательно делать в социальном окружении его времени. Оно зависит от системы ценностей. С помощью воспитания ребенок усваивает нормы, которые являются основой его бесконфликтного общения с другими людьми.

Н. Пезешкиан счита ет, что социальные (поведенч еские) нормы в человеческом общении могут выступать в роли конфликтных потенциалов. Эти нормы можно назвать актуальными способностями. Основные нормы (ценности), в связи с которыми происходят конфликты: пунктуальность, аккуратность, стремление к порядку, послушание, вежливость, честность, верность, бережливость, справедливость, прилежание, старательность, надежность, добросовестность (вторичные способности — им можно н аучиться), а также л юбовь, п одражание, терпение, умение ценить «Я», чувство времени (умение ценить время), контактность, сексуальность, терпеливость, вера в других или в себя, доверие, надежда, религиозность, сомнение, уверенность и целостность (первичные способности — ф ормируются с пе рвых лет жизни б лагодаря контакту с окружающими людьми).

Различные критерии ценностей зависят от пола, возраста, личного опыта, образования, социальной принадлежности, философских, мировоззренческих или религиозных установок, политического мнения и связанного с конкретной ситуацией настроения. Различия в критериях ценностей являются наиболее частыми причинами социальных недоразумений и межличностных конфликтов. Особенно таким конфликтам бывают подвержены люди, которые имеют твердые (жесткие) критерии ценностей (принципы), когда сталкиваются с людьми, обладающими другими критериями ценностей. Часто мы оказываемся беспомощными перед этими оценками и свою растерянность воплощаем в агрессию.

Что такое конфликт? Слово конфликт происходит от латинского «conflictus», первоначально понимавшегося как «столкновение». Под конфликтом также понимают обострение противоречий, возникшее в процессе взаимодействия субъектов коммуникации и вызванное конкуренцией их интересов.

Итак, конфликт — это противодействие, в котором каждый отстаивает свои интересы. В школе могут возникнуть конфликты между учениками, между учителем и учениками, между родителями, между учителем и родителями, между администрацией школы и учителем, между учителями. Эти конфликты могут иметь как осознанный, так и неосознанный характер.

Типология конфликтов в школе

С. М. Шурухт, на основе опыта практической работы в качестве руководителя группы школьных конфликтологов г . Санкт-Петербурга, выделил пять основных типов конфликтов, встречающихся в практике образовательных учреждений:

1. **Информационные** — обусловлены недостаточной информированностью субъектов коммуникации об интересующих их событиях. Это может быть неполное или неточное изложение фактов той или иной стороной, недооценка фактов, подозрение в сокрытии фактов, ложь, слухи.
2. **Комуникативно-технические** — обусловлены существованием коммуникативных стереотипов и нежеланием их преодолевать.
3. **Структурные** — обусловлены нарушением структуры взаимодействия.

   К такого рода конфликтам относятся:

   - конфликты, связанные с *ресурсами* (чаще всего — с деньгами), их наличием, ограничением и распределением;
   - конфликты, обусловленные разным *статусом* участников коммуникации и различиями в их правах и полномочиях;

- конфликты, обусловленные *возрастными* особенностями участников коммуникации;
- конфликты, обусловленные *нарушениями* партнерами по общению традиционных групповых и индивидуальных *норм поведения* друг друга и *нетерпимостью* по отношению к ним;
- конфликты, обусловленные *различным толкованием условий договоров*, контрактов, обещаний и т. д.

4. **Конфликты отношений** — обусловлены реальным или кажущимся несоответствием желаемого и действительного отношения партнеров по общению друг к другу (например, добровольность или принудительность, зависимость или независимость, различные системы ценностей).
5. **Культурологические конфликты** — обусловлены незнанием партнерами по общению условий воспитания, религиозных и национальных традиций друг друга или невниманием по отношению к ним участников коммуникации.

Конфликты как естественное явление обладают определенными, известными науке закономерностями возникновения и развития и, следовательно, в принципе управляемы.

Основные структурные элементы конфликта (по Д. И. Фельдштейну).

1. *Конфликтная ситуация* как основа конфликта, элементами которой являются объект конфликта (предмет спора — на что претендуют участники конфликта) и участники конфликта (оппоненты).
   У оппонентов выделяют ранги. Ранг — это условная «сила», которая определяет успех или поражение в конфликте. Сила определяется тем, какую социальную общность представляет индивид. «Нулевой» ранг — им обладает нарушитель коллективной нормы. 1-й ранг — индивид выступает от собственного имени и преследует личные интересы. 2-й ранг — индивид выступает от имени группы. 3-й ранг — индивид выступает от имени системы групп. «Высший» ранг — оппонент представляет общественные институты, государство, действует на основе закона. Стратегия поведения сторон в конфликте преследует цель повысить свой ранг и понизить ранг оппонента, чтобы добиться перевеса сил в свою пользу.
2. . *Инцидент*
   Конфликтная ситуация может длительно существовать без инцидента, то есть без явного столкновения, или вообще не разрешиться инцидентом.
   Важно различать конфликт и конфликтную ситуацию, не отождествляя их.

Конфликт разрешен, если исчезает конфликтная ситуация. У странение инцидента еще не может считаться разрешением конфликта, если не ликвидирована конфликтная ситуация, поскольку это приводит к переходу конфликта в скрытую форму . В одном большом конфликте можно наблюдать целую цепь конфликтных взаимодействий с чередой различных инцидентов. Развитие конфликта может быть конструктивным и деструктивным. Основная цель в управлении конфликтом — повысить конструктивные последствия конфликта и снизить деструктивные.

Основной принцип *оценки психологических последствий* конфликта — это его влияние на способность каждого участника получить некоторый новый опыт, способный изменить его поведение в будущем, пересмотреть свои позиции, мотивы, цели, средства. Если участники конфликта смогли извлечь из него уроки, то он психологически эффективен.

Конфликт — это часто симптом каких-то упущений или трудностей в работе школы, учителя — его можно использовать для диагностики этих недостатков и улучшения качества воспитания и обучения.

Специфика конфликтов в педагогическом процессе состоит в повышенной ответственности взрослого, так как для ребенка школа — это модель общества.

Ранг и привилегии. Прояснение своего ранга (по А. Минделлу)

Ранг — сознательная или бессознательная, общественная или личная способность или власть, проистекающая из куль туры, общественной поддержки, личной психологии и/или духовной силы. Ранг в значительной степени организует ваше поведение. Чем выше ранг , тем меньше вы осознаете силу его негативного воздействия на вас.

У каждого из нас есть какая-нибудь форма ранга. Когда мы относимся к рангу невнимательно, общение становится запутанным, во взаимоотношениях возникают проблемы. Например, образованные люди считают тех, у кого меньше образования и опыта, глупыми и незрелыми. Ранг ослепляет нас, и мы начинаем недооценивать других.

Люди, осознающие свой ранг , не смотрят свысока на менее сильных людей.

Целью работы учителя с учениками и родителями в конфликтной ситуации является не преодоление ранга, а умение замечать его и использовать осознанно. Поскольку первичной причиной конфликта является дисбаланс власти, то учителю важно осознавать любые виды ранга.

Виды ранга, которые являются факторами, порождающими конфликтные ситуации:

1. Социальный: цвет кожи, экономический класс, пол, сексуальная ориентация, образование, религия, возраст, опыт, профессия, здоровье.

2. Психологический: самоуважение, спокойствие и уравновешенность, чувство собственного достоинства, способность работать над собой, снимать напряжение и разрешать проблемы.

3. Духовный — взаимоотношения с божественным, близость к невыразимому, независимость от жизни и смерти, личный опыт преодоления тяжелых проблем.

Избавиться от ранга вы не можете, вам надо лишь пользоваться им наилучшим образом и наслаждаться его преимуществами.

Сигналы высокого и низкого ранга проявляются в позе, голосе, взгляде, речи, стиле взаимодействия.

4.2.7. Манипулирование в школе

Школа — одно из самых подходящих мест для манипуляции. Что побуждает учащихся к манипулятивному воздействию и что побуждает учителя к манипуляции?

Основная причина состоит в том, что учителя настаивают на поддержании дисциплины. Дисциплина — это контроль, который часто низводит людей до положения вещей. Как только детей начинают загонять в рамки, они немедленно начинают протестовать. Воспитательные приемы учителей, которые носят приказной, принудительный характер, направлены на взращивание конформизма. Ребенок, который чувствует себя в безопасности, на своем месте и нужным окружающим, не может стать дисциплинарной проблемой. В такой ситуации дисциплину можно назвать актуализирующей, поскольку она основана на чувстве, а не на контроле и подавлении.

Признаки манипуляции.

1. Психологическое воздействие, основанное на отношении к другому как к средству достижения собственных целей.
2. Стремление получить односторонний выигрыш.
3. Скрытый характер воздействия.
4. Использование (психологической) силы, игра на слабостях.

По Э. Шострому, манипулятор — это неблагополучная личность, которая стремится управлять собой и окружающими, причем относится к людям как к вещам и не осознает свою фальшивость.

Манипуляторы как правило стремятся избежать конфликта. Для того чтобы не было конфликтов, все люди должны быть похожи.

Конфликт возникает из-за различия потребностей и целей людей, которые вступают во взаимодействие.

Поскольку каждый человек до некоторой степени является манипулятором, современная гуманистическая психология предполагает , что из всех манипуляций мы можем развить положительный потенциал, который А. Маслоу и К. Гольдштейн называют «самоактуализирование».

Актуализатор — это противоположность манипулятору. Актуализаторов в чистом виде не бывает, но чем естественней человек, чем более искренни его чувства, тем ближе он к идеалу. Каждый из нас частично манипулятор, частично актуализатор. То есть в каждом из нас есть некое искреннее начало, которое позволяет нам верить своим чувствам, знать свои потребности и предпочтения, радоваться настоящему противнику, предлагать, когда нужно, необходимую помощь и не бояться проявить свою агрессию.

Манипуляторами не рождаются. Ими становятся. Так, едва научившись ходить, ребенок уже знает , что для того, чтобы добиться своего, ему нужно иногда ворковать, иногда орать. Родители, со своей стороны, подыгрывают ему в овладении нелегким ремеслом манипулирования. Они утешают ребенка, которому вовсе не грустно; наказывают ребенка, который не виноват...

Причины манипуляции.

1. Основная причина манипуляции, считает Ф. Перлз, в вечном конфликте человека с самим собой.
2. Вторая причина то, что мы исходим из лжепостулата: «Чем мы лучше, чем совершеннее, тем любимее». Э. Фром считает , что нормальные отношения между людьми — это любовь. Любовь предполагает знание человека таким, каков он есть, уважение к истинной его сущности. Чем выше наша готовность признаться в человеческих слабостях, тем больше нас любят . Манипулятор заменяет любовь властью над другой личностью, когда человек становится его вещью.
3. Третью причину предлагают Дж. Буджеталь и экзистенциалисты — риск и неопределенность окр ужают нас со всех сторон. Одни пользуются бессилием других или используют свое бессилие, чтобы управлять другими.

   Очень популярна поведенческая техника: «Если — то». «Если ты сделаешь уроки, то сможешь покататься на велосипеде» — говорят родители. «Если я помою посуду , то что я получу?» — спрашивает ребенок. «Если ему разрешают, то почему ты запрещаешь мне?» «Если у меня деньги, то ты будешь носить, то, что я сказал!»

4. Четвертая причина описана в работах Э. Берна и У. Глассера — это страх личных (близких) контактов. Манипулятор — это личность, которая относится к другим людям ритуально, стараясь избежать интимности и затруднительного положения.

   Манипуляторские психологические игры препятствуют честным, доверительным взаимоотношениям, отнимают много сил. Люди играют в них, так как это помогает сохранить привычный уровень самоуважения, привлечь к себе внимание, получить право на безответственность «такой уж я забывчивый, доверчивый, рассеянный». Родители и учителя, управляя поведением ребенка, убеждены, что пекутся о его же благе; руководитель, оказывая психологическое давление на подчиненных, объясняет свои действия интересами общества, врач, вводя больного в заблуждение, думает, что избавляет его от лишних переживаний. Игра «меня рвут на части» — человек берет много поручений, а затем ссылается на свою перегруженность. Игра «святая простота» — человек нарочито наивно рассуждает, что вызывает у собеседника желание его учить или решать за него проблему. Игра «казанская сирота» — человек держится от всех изолированно, чтобы потом упрекнуть, что никто ему не помогает, чем вызывает всеобщее сочувствие или провоцирует агрессивные действия.
5. Пятую причину предлагает А. Эллис — это потребность получить одобрение, которая реализуется через стремление угодить всем и каждому.

   Выделяют четыре основных типа манипулятивных систем.

1. АКТИВНЫЙ манипулятор пытается управлять другими с помощью активных методов. Он ни за что не станет демонстрировать свою слабость и будет играть роль человека, полного сил. Как правило, он пользуется при этом своим социальным положением или рангом: родитель, старший сержант, учитель, босс. Он становится «собакой сверху», опираясь при этом на бессилие других и добиваясь контроля над ними. Его любимая техника — «обязательства и ожидания», принцип табели о рангах.
2. ПАССИВНЫЙ манипулятор — противоположность активному. Он прикидывается беспомощным и глупым, разыгрывая «собаку снизу». В то время как активный манипулятор выигрывает, побеждая противников, пассивный манипулятор выигрывает, терпя поражение. Позволяя активному манипулятору думать и работать за него, пассивный манипулятор одерживает сокрушительную победу. И лучшие его помощники — вялость и пассивность.

3. СОРЕВНУЮЩИЙСЯ манипулятор воспринимает жизнь как постоянный турнир, бесконечную цепочку выигрываний и проигрываний. Себя он отводит роль бдительного бойца. Для него жизнь — это постоянная битва, а люди — соперники и даже враги, реальные или потенциальные. Он колеблется между методами «собаки сверху» и «собаки снизу» и являет собой смесь пассивного и активного манипулятора.
4. БЕЗРАЗЛИЧНЫЙ манипулятор. Он играет в безразличие, в индифферентность. Старается уйти, устраниться от контактов. Его девиз: «Мне наплевать». Его методы то пассивны, то активны; он то Сварливая Баба, то Мученик, то Беспомощный. На самом деле ему не наплевать, иначе он не стал бы затевать сложную манипулятивную игру.

Философия активного манипулятора зиждется на том, чтобы властвовать во что бы то ни стало. Философия пассивного манипулятора — никогда не вызывать раздражения. Философия соревнующегося манипулятора — выигрывать любой ценой. Философия индифферентного манипулятора — отвергать заботу.

А. Маслоу называл самоактуализирующимися личностями тех, кто живет полной жизнью; более полной, чем средний индивид. Речь идет не о судьбе, не о везении, а об умении использовать свой внутренний потенциал. Стиль жизни манипулятора базируется на четырех китах: ложь, неосознанность, контроль и цинизм. Киты, на которых «стоит» актуализатор, — это честность, осознанность, свобода и доверие.

Таблица 4.1. Основные контрастные характеристики крайних типов

Манипуляторы	Актуализаторы
Ложь (фальшивость, мошенничество). Используют приемы, методы, маневры, «ломают комедию», разыгрывают роли, всеми силами стремятся произвести впечатление. Чувств не испытывают, а старательно подбирают и выражают их в зависимости от обстоятельств	**Честность** (прозрачность, искренность, аутентичность). Способны быть честными в любых чувствах, какими бы они ни были. Их характеризуют чистосердечность, выразительность
Неосознанность (апатия, скука). Не осознают действительного значения жизни. У них «туннельное видение», то есть видят и слышат лишь то, что хотят видеть и слышать	**Осознанность** (отклик, жизненаполненность, интерес). Хорошо видят и слышат себя и других. Способны сами сформировать свое мнение о произведениях искусства, о музыке и всей жизни

Таблица 4.1 окончание

Манипуляторы	Актуализаторы
Контроль (закрытость, намеренность). Для них жизнь — это шахматная игра. Стараются контролировать ситуацию; их тоже кто-то контролирует. Внешне сохраняют спокойствие для того, чтобы скрыть свои планы от своего оппонента	**Свобода** (спонтанность, открытость). Обладают свободой выражать свои потенциалы. Они — хозяева своей жизни; субъекты
Цинизм (безверие). Не доверяют никому — ни себе, ни другим. В глубине своей натуры не доверяют человеческой природе вообще. Делят людей на две большие категории: те, кого контролируют, и те, кто контролирует	**Доверие** (вера, убеждение). Г лубоко верят в других и в себя, все время стремятся установить связь с жизнью и справиться с трудностями здесь и теперь

Таким образом, манипулятивные грани своей натуры любой человек, в том числе учитель, может преобразовать в позитивные, способствующие личностному росту и развитию.

Резюме

Педагогическое общение — э то профессиональ ное общение учител я с учащимися, их родителями, педагогическим коллективом и администрацией школы. Профессиональное общение предполагает принятие учителем ответственности за установление контакта и развитие взаимодействия с другим человеком, а также — способность осознанно применять профессиональные знания и умения в процессе организации этого взаимодействия.

По различным классификациям в структуре общения выделяют различные компоненты. А. А. Реана отмечает , что структуру общения образуют четыре компонента: когнитивно-информационный, регулятивно-поведенческий, аффективно-эмпатийный и социально-перцептивный. Содержательно эти компоненты имеют широкое и глубокое наполнение и раскрываются через многообразие таких характеристик, как зоны общения, формы общения, социально-психологические механизмы понимания человека человеком и многие другие.

Любая человеческая коммуникация сложна, так как происходит одновременно на двух языках: языке слов и языке отношений. Без языка отношений язык слов не дает резуль татов, если учителю не близка сущность развивающего диалога, основанная на любви, уважении, интересе и вере, значит, и не возможно установление подлинного личного контакта с учеником.

Класс — это среда, а ученики — социальная группа постольку, поскольку между ними существует взаимодействие. Влияние ожиданий друг от друга, норм и правил поведения порождает в группе разнообразные процессы, такие как лидерство, манипулирование и конфликты. Эти процессы приводят к различным результатам для группы — создается определенный климат, возникает дружба, оказывается влияние.

Осознание учителем и психологом особенностей своего взаимодействия с ребенком не только способствует разрешению многих затруднений в общении с учеником, но и позволяет уточнить представление взрослого о собственной личности и становится фактором его личностного роста.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
2. *Лихтарников А. Л., Чеснокова Е. Н.* Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением. Программа подготовки к освобождению из воспитательной колонии. СПб., 2004.
3. *Майерс Д.* Конфликт и примирение // Социальная психология. СПб., 1997.
4. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.
5. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
6. *Стоунс Э.* Психопедагогика. М., 1984.
7. *Фельдштейн Д. И.* Конфликты в условиях школы // Психология взросления. М., 1999.

Дополнительная

1. *Воробьева Л. И.* Неосознаваемые причины конфликтного поведения учителя // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. М., 1986.
2. *Джеймс М., Джонгвард Д.* Рожденные выигрывать. М., 1993
3. *Лихтарников А. Л.* Игра и контакт в развитии ребенка // Наш проблемный подросток: помогаем разрешать проблемы / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2003.
4. *Минделл А.* Сидя в огне. Преобразование больших групп через конфликт и разнообразие. М., 2004.
5. *Пезешкиан Н.* Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. СПб., 2001.

6. *Чеснокова Е. Н.* Развивающий диалог с осужденными подростками (психологические основы развивающего диалога как основного инструмента социально-психологической реабилитации) // Наш проблемный подросток: помогаем разрешать проблемы / Под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2003.
7. *Шострем Э.* Анти-Карнеги. Минск, 1996.
8. *Шурухт С. М.* Конфликтологический подход в практике образовательного учреждения // Конфликты в школе. Ч. 1 / Под ред. Н. Н. Юрьевой СПб., 1994.

Задания для самостоятельной работы

1. Подумайте над следующими вопросами и раскройте их, используя свой личный опыт и полученные знания:
   1. Что вы можете сделать как учитель, чтобы разорвать круг негативных ожиданий в учебной группе?
   2. Объясните, почему способность учебной группы удовлетворять потребности своих членов является одним из основных критериев, которые делают группу (класс) привлекательной?
   3. При каких условиях учебный класс становится референтной группой для ученика?
   4. В чем заключается различие между конфликтом и конфликтной ситуацией? Приведите примеры.
   5. Какие факторы влияют на то, сработают ли ожидания учителя как «самореализующееся пророчество» или нет? При каком сочетании факторов влияние ожиданий учителя возрастает?
   6. Каким образом нормы или правила поведения влияют на поведение учеников в классе?
   7. Какой вид цели учащихся дает самые высокие результаты обучения: сотрудничество, соревнование или индивидуальность? Ответ обоснуйте.
   8. Какова роль контакта в общении учителя и ученика?
2. Разберите пример по структуре конфликта:

	конфликтная ситуация			инцидент	что было сделано для решения	результат и психологические последствия (чему научились участники)
	предмет спора	участники конфликта	их ранг			
Пример						

Пример. После основных занятий в школе, в личное время у ребят была возможность слушать музыку. Ответственный за музыкальный центр предпочитал рок-музыку. Между поклонниками рок-музыки и танцевальной музыки возник конфликт: «Мы хотим слушать то, что нам нравится, а они слушают только свои диски!» На общем собрании был поднят вопрос: «Что делать в этой ситуации? Как решить эту проблему справедливо?» Было принято решение о том, что группа заинтересованных лиц встречается после занятий, принимает справедливое решение, вывешивает результаты обсуждения на стене и сообщает о них на утреннем собрании. Группа приняла решение слушать музыку по очереди: один день рок-музыка, другой — танцевальная музыка. У каждой группы в этот день был ответственный за музыкальный центр.

3. Вспомните и опишите свою собственную ситуацию конфликта в учебной группе. Проанализируйте ее по структуре конфликта.
4. Выполните следующее упражнение на прояснение своего ранга в учебной группе (в парах):

   Обсудите различные ранги, которые у вас есть, с уважением друг к другу. Дайте себе время на обдумывание и старайтесь отвечать конкретно.

   - Какие вы чувствуете ранги у самого себя?
   - Какой из ваших рангов поддерживается культурой, в которой вы живете?
   - Какие привилегии дает вам тот или другой ранг? Осознаете ли вы их? Если вы не знаете, попросите кого-нибудь из группы рассказать вам о ваших привилегиях.
   - Как вы используете свои привилегии дома, на улице, на работе..?
   - Какие напряжения и разногласия возникают у вас с теми людьми, с которыми вы взаимодействуете? Как вы можете использовать свой ранг и привилегии, чтобы изменить свои личностные взаимоотношения, свое сообщество?
   - В какой области вы чувствуете превосходство других и свой низкий ранг? Каких привилегий вы лишены? Как вы с этим справляетесь? Как себя ведете?

Глава 4.3
Психологические проблемы освоения педагогической деятельности педагога

Не существует такой проблемы, в которой не
было бы бесценного дара для тебя.

Ты создаешь себе проблемы, потому что эти дары
тебе крайне необходимы.

Ричард Бах. Иллюзии

Тот, кто с юности верует в собственный ум,
Стал в погоне за истиной сух и угрюм.
Притязающий с детства на знание жизни,
Виноградом не став, превратился в изюм.

Омар Хайям. Рубаи

Основные понятия: стадии профессионального становления, уровни профессионализации, профессиональные деструкции педагога, профессиональная идентичность, профессиональная адаптация, стереотипы, педагогическое прогнозирование.

4.3.1. Профессиональное становление учителя

Студентам — будущим педагогам важно знать перспективы профессионального роста и те проблемы, которые встречаются на пути к профессиональному мастерству. Знания о перспективах развития, в том числе и профессионального, позволяют предупреждать проблемы или готовиться к встрече с ними. В отечественной психологии вопрос о профессиональном развитии педагога достаточно хорошо изучен.

Профессиональное становление — это процесс формирования у педагога личностных свойств, профессиональных компетенций, адекватных требованиям профессиональной деятельности. Последние складываются в результате овладения и использования педагогом совокупности теоретических знаний, способов их передачи, педагогических технологий, включения их в разнообразные профессионально значимые виды деятельности. Такой подход к пониманию процесса профессионализации позволяет говорить о том, что личность в этом процессе должна измениться таким образом, чтобы соответствовать требованиям профессиональной деятельности.

Стадии профессионального становления педагога

Критериями выделения стадий профессионализации учителя считаются (Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк, Е. А. Климов, Э. Э. Сыманюк и др.) социальная ситуация в жизни конкретного человека и уровень реализации профессиональной деятельности. На основе этих критериев выделены следующие этапы профессионального становления:

- формирование профессиональных намерений и выбор профессии (период оптации);
- стадия профессиональной подготовки, ведущая деятельность, которой занят человек, — учебно-профессиональная;
- стадия профессиональной адаптации, ведущая деятельность профессиональная на уровне нормативно-репродуктивном (освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование социально и профессионально важных качеств);
- стадия первичной профессионализации — деятельность характеризуется индивидуальными личностносообразными качествами выполнения, устойчивым профессиональным уровнем активности, интеграцией профессиональных и социально важных качеств;
- стадия вторичной профессионализации или профессионального мастерства, характеризуется высокой творческой активностью, продуктивным уровнем выполнения профессиональной деятельности.

В предложенных этапах профессионализации за основу взяты, как указывалось выше, ведущий вид деятельности (учеба, профессиональная деятельность) и уровень освоения деятельности, поэтому в характеристике этапов профессионализации не отражено их влияние на становление и развитие личности. Эти вопросы рассматриваются специально в контексте овладения деятельностью: компетентностью, профессионально важными качествами (Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. А. Реан, Г. С. Сухобская и др.).

Уровни владения профессиональной деятельностью . Один из ведущих исследователей психологии труда и личности учителя —

Н. В. Кузьмина выделяет следующие уровни овладения педагогической профессией:

- **репродуктивный уровень**, который характеризуется тем, что преподаватель поглощен информационной стороной учебного процесса, самим процессом передачи информации, пересказом, часто близким к учебным текстам. Специальные знания являются самоцелью, а не средством воспитания;
- **адаптивный уровень** включает значительно большее количество элементов педагогической системы для решения педагогических задач: педагог приспосабливает учебную информацию к аудитории, но пока главной остается сама информация. Происходит накопление психологических знаний об учащихся;
- **локально-моделирующий уровень** владения деятельностью позволяет педагогу включить в зону активного внимания цели педагогической системы, оценить, в какой мере его индивидуальная система деятельности подчинена искомому конечному результату. Именно благодаря поиску ответа на этот вопрос происходит скачок в профессиональном развитии;
- **системно-моделирующий уровень** отличается от всех предыдущих тем, что к педагогу впервые приходит осознание учащегося субъектом учебно-познавательной деятельности. Начинается активный поиск способов предоставления ему возможности выступать в роли субъекта.

В исследовании А. В. Явношан получены данные о распределении преподавателей по уровням профессионализации, %:

- репродуктивный уровень деятельности 8
- адаптивный уровень деятельности.....70
- локально-моделирующий уровень.....20
- системно-моделирующий уровень.....2

«Профессионализм, по мнению Н. В. Кузьминой, состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у начального состава учащихся готовность к продуктивному решению задач средствами своего предмета за отведенное на учебно-воспитательный процесс время»[1]. В этом определении профессионализм не связывается с изменением личности самого педагога, акцент сделан на профессиональных умениях.

Уровни профессионального становления определяет процесс овладения способами решения педагогических задач в рамках имеющихся в педагогической системе целей. Качественный скачок в профессиональном

[1] *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилищ. М., 1989. С. 11.

развитии учителя, по мнению Н. В. К узьминой, происходит на уровне локально-моделирующей деятельности. Он связан с осознанием учителем индивидуальной системы деятельности и оценкой того, в какой мере она подчинена конечному резуль тату педагогической системы.

4.3.2. Влияние профессионализации на изменения личности педагога

С начала 1940-х гг. в профессиональной психологии началось смещение акцентов с изучения психофизиологических качеств на исследование личности. Это связано прежде всего с тем, что и процесс и конечные результаты труда оказывались опосредствованы не только и не столько психофизиологическими особенностями человека, сколько комплексом личностных свойств. Все последующие годы психологи ак тивно изучали профессионально важные качества как ответ на требования профессиональной деятельности.

В профессиональной психологии возникло направление, в рамках которого стали изучать личностные свойства, не только способствующие профессионализации, но и те, которые приводят к личностным деструктивным изменениям. Эти изменения оказались достаточно типичными для того или иного вида профессий, в том числе и для педагогической деятельности (Кузьменкова О. В., Никифоров Г. С., Сыманюк Э. Э. и др.). Психологический анализ профессиональных деструкций педагога[1] показал, что они неизбежно возникают в процессе возрастных и личностных изменений, а также под влиянием содержания и особенностей педагогической деятельности.

Профессиональная деструкция — разрушение, деформация, сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда.

Осуществление любой профессиональной деятельности не требует всех многообразных качеств и способностей личности, часть из них остаются невостребованными. По мере профессионализации успешность деятельности начинает определяться ансамблем профессионально важных качеств, которые годами «эксплуатируются». Некоторые из них, как правило, обусловленные взаимодействием с людьми, постепенно трансформируются в профессионально нежелательные качества. Одновременно исподволь развиваются профессиональные акцентуации — чрезмерно выраженные качества и их сочетания, отрицательно сказывающиеся на деятельности и поведении специалиста. Некоторые

[1] Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург, 1996. С. 148.

функционально нейтральные свойства личности, развиваясь, могут трансформироваться в профессионально отрицательные качества. Результатом всех этих психологических метаморфоз становится деформация личности специалиста.

Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды недолговременны. На последующих стадиях у отдельных специалистов время стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности. Уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации.

Факторами, детерминирующими деформации, по мнению Э. Ф. Зеера, являются профессиональные стереотипы и разнообразные формы психологической защиты.

Все многообразие факторов, детерминирующих профессиональные деструкции, можно разделить на три группы:

1) объективные, связанные с социально-профессиональной ситуацией, имиджем и характером профессии, учебно-пространственной средой;
2) субъективные, обусловленные личностными особенностями педагога и обучаемых, характером их взаимоотношений;
3) объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального образовательного процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей.

Эти факторы порождают психологические детерминанты деформаций личности.

Предпосылки развития профессиональных деформаций коренятся уже в мотивах выбора педагогической профессии. Это как осознаваемые мотивы выбора (социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага), так и неосознаваемые (стремление к власти, доминированию, самоутверждению).

Пусковым механизмом деформации становятся деструкции ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь. Педагогическая реальность сильно отличается от представления, сформировавшегося у молодого специалиста в педагогическом учебном заведении. Первые же трудности побуждают начинающего

педагога к поиску «кардинальных» методов работы. Неудачи, отрицательные эмоции, разочарования инициируют развитие профессиональной дезадаптации педагога.

В процессе выполнения любой профессиональной деятельности специалист повторяет одни и те же действия и операции. В типичных условиях труда становится неизбежным образование стереотипов осуществления профессиональных функций. Они упрощают выполнение профессиональной деятельности, повышают ее определенность, облегчают взаимоотношения с обучаемыми и коллегами. Стереотипы придают профессиональной деятельности стабильность, способствуют формированию индивидуального стиля деятельности.

Стереотипы — неизбежный атрибут профессионализации специалиста; образование автоматизированных профессиональных умений и навыков, становление профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и установок.Одним из стереотипов педагогов, по данным В. Л. Ситникова, является представление о хорошем ученике. Следствием этого стереотипа становятся педагогические ожидания (экспектации), которые часто оправдываются. «Хорошим» ученикам завышают отметки, часто поощряют, активнее поддерживают, и они действительно повышают свою учебно-познавательную активность. «Плохой» ученик становится хуже и тем самым подтверждает ожидания педагога.

В зависимости от прошлого опыта педагога формируются стереотипы восприятия обучаемых, оценка педагогических ситуаций, форм и методов обучения.

Таким образом, педагогический стереотип проявляется в схематизации и типизации учащихся, упрощении педагогических ситуаций на основе прошлого опыта, предвзятого отношения к ученикам, демонстрирующим ненормативное поведение и имеющим низкую успеваемость.

К психологическим детерминантам профессиональных деструкций относятся разные формы психологической защиты. Педагогическая деятельность характеризуется большой неопределенностью, вызывающей психическую напряженность, часто сопровождается отрицательными эмоциями, неоправдавшимися ожиданиями. В этих случаях вступают в действие защитные механизмы психики. Из огромного многообразия видов психологической защиты на образование профессиональных деструкций влияют отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение. Особенностью психологической защиты является ее неосознанность.

На развитие деформаций педагога большое влияние оказывает уровень его интеллекта. Исследования общего интеллекта педагогов

показывают, что с ростом стажа работы он снижается. Здесь имеют место и возрастные изменения, но главная причина заключается в особенностях педагогического труда.

Деформации обусловлены также тем, что у каждого человека есть предел развития уровня образования и профессионализма. Причинами предела развития могут стать психологическое насыщение профессиональной деятельностью, неудовлетворенность имиджем профессии, низкой зарплатой, отсутствием моральных стимулов.

Но главным фактором, ключевой детерминантой развития деструкций является сама профессиональная деятельность. Но всех ли педагогов, включенных в профессиональную деятельность, она разрушает? Какие есть пр отивовесы разрушительной с иле профессиональных стереотипов, напряжений и стагнаций?

Таким противовесом является профессиональное самосознание. Основной его характеристикой является осознание различных сторон профессионального «Я». От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу , свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональных ситуациях, зависит его общее самочувствие и эффективность его деятельности. Профессиональное самосознание является, кроме того, основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования.

Только в том случае, если человек осознает себя в профессиональной роли, адекватно оценивает свои достижения, свои профессиональные качества и уровень их развития, возможно сознательное и активное профессиональное развитие и саморазвитие.

Все рассмотренные подходы в области профессиональной психологии личности указывают на то, что, во-первых, в процессе профессионализации происходят личностные изменения. Во-вторых, профессионализация для личности не является только фактором поступательного ее развития и самоактуализации: в этом процессе происходят как позитивные, так и деструктивные изменения. В-третьих, личностные изменения в профессиональной деятельности происходят в единстве с рефлексивными процессами, которые способствуют развитию профессионального самосознания.

4.3.3. Характеристика профессиональной идентичности педагога

В самом широком смысле идентичность понимается как отождествление себя с другим человеком, непосредственное переживание субъектом той или иной степени тождественности с объектом. Само по себе

это определение не вносит в понятие идентичности достаточно четкого психологического смысла, поскольку требует раскрыть то понятие, через которое дано определение тождества: «Тождество — есть равенство предмета или явления с самим собой», или в словаре С. И. Ожегова: «Тождество — полное сходство»[1]. Эти определения тождества относятся к логической характеристике и не проясняют психологический смысл тождества — понятия, через которое характеризуется идентичность.

Если проанализировать ту часть определения тождества, которая говорит — что это есть равенство с самим собой, то, значит , нужно иметь конкретный смысл в слове «сам». В психологии он наполнен характеристиками значений «Я». «Я» человека многолико, поскольку человек имеет в сознании различные его образы: физический, социальный, этнический, полоролевой и т . п. Поэтому тождественность этих различных «Я» состоит в соответствии Я-образов некоторым представлениям индивида в той или иной области своей жизни. Например, интересующая нас профессиональная идентичность может пониматься как тождественность профессионального Я-образа некоторым представлениям о себе в этой профессии.

Но в понятии тождества есть и другая составляющая — тождество себя с другими. Эта часть определения тождества наводит на мысль о том, что идентичность не является простым тождеством самому себе или другим, а предполагает определенные соотношения «Я» и «другие». Именно в этом контексте в психологии идет анализ понимания идентичности. «Через других мы становимся самими собой», — писал Л. С. Выготский[2].

Становление идентичности происходит в процессе согласования двух базовых человеческих потребностей:

1) потребность принадлежать к общности, группе;
2) потребность в самобытности, уникальности своего «Я», уверенности, независимости.

Анализ психологических характеристик идентичности , проявлений идентичности как самосознания, процесса профессионального становления учителя, а также некоторых видов идентичности (этническая, половая и т. п.), позволяет предположить, что явление профессиональной идентичности, с одной стороны, является частным случаем идентичности и — с другой — имеет специфические характеристики, обусловленные влиянием процесса профессионализации на личность.

---

[1] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М., 1964. С. 788.

[2] *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 144.

При таком подходе речь может идти о профессиональном Я-образе. Поскольку овладение профессией, как мы в этом убедились, процесс динамичный, то и становление Я-образов также будет динамичным. Одним из движущих механизмов может выступать изменение **соотношения между Я-реальным и Я-идеальным** , между представлением о профессии и реальным опытом. Это соотношение выступает в качестве механизма становления профессиональной идентичности, в основе которого лежит снятие противоречия между желанием и реальностью.

Сторонники «теории индивидуальности в профессиональной психологии» Л. Тайлер и Д. Сьюпер предполагают, что важнейшей детерминантой профессионального пути человека является представление о своей личности. Человек неосознанно стремится иметь профессию, требования которой предусматривают роль, соответствующую его представлениям о себе. Профессиональные предпочтения и их реализация приводят к поиску и ответу на вопрос: «Кто Я?» Опираясь на это положение, авторы подходят к изучению типов карьер. Последовательность, частота, длительность избираемой профессиональной деятельности, достигнутый уровень профессионального мастерства оказываются, по их данным, связанными с личностными особенностями и с осознанием себя в профессии.

Сопоставляя процесс профессиональной идентификации и этапы профессиональной деятельности, можно заметить, что профессиональная идентификация опосредствована не столько профессиональными знаниями и навыками, сколько переживаемыми в процессе профессиональной деятельности **эмоциональными состояниями**. По мере овладения профессией профессиональная идентичность включается в структуру самосознания и самоотношения, определяя основные состояния человека в зрелом возрасте. Профессиональная идентичность базируется на удовлетворенности профессией, связанной с чувством радости.

Кроме эмоциональных состояний, вызванных профессиональной деятельностью, в формировании идентичности не менее значимым является **отношение к профессиональной деятельности значимых других**. На место эмоциональной связи со значимыми другими заступают деловые связи на основе социальных ролей. Идентичность становится проблематичной, так как человек должен найти ее на основе каких-либо деловых отношений и затем постоянно поддерживать ее. Найти такую идентичность — значит, суметь упорядочить различные ожидания и согласовать их с социальным порядком, который одновременно конструируют другие люди. Поддержание такой идентичности предполагает, что у нас есть желание и возможность принимать участие в определенном социальном порядке, сохраняя свою индивидуальность.

Вместе с тем, не следует упускать из виду, что идентичность невозможно поддерживать без участия других людей: «Чтобы человек мог сохранить доверие к тому, что он думает о самом себе, каков он есть, индивиду требуется не только имплицитное поддерживание этой идентичности, приносимое даже случайными ежедневными контактами, но эксплицитным и эмоционально заряженным подтверждением от значимых других»[1].

Значимые другие, начиная с жены и детей и кончая коллегами по работе и соседя ми, с которыми челове к находится в повседневном контакте и которые имеют для него определенное значение, являются «главными агентами поддержания субъективной реальности в индивидуальной жизни».

Профессиональная идентичность — это результат процесса профессионализации, который характеризуется следующими признаками:

- становление Я-образа, тождественного тем или иным представлениям о себе как профессионале;
- профессиональный Я-образ, включающий в себя профессиональные стереотипы и уникальность собственного «Я»;
- осознание своей тождест венности с профессиональным Я -образом;
- опосредованность профессионального «Я» удовлетворенностью профессией, а также оценкой себя как профессионала со стороны значимых других (учащихся, родителей, коллег, общества);
- соотношением осознанности и неосознанности профессионального Я-образа на различных этапах профессиональной деятельности.

4.3.4. Проблемы молодого учителя в период адаптации

Вопрос о том, как выпускник педвуза адаптируется в профессиональной среде, как включается в профессиональную деятельность, какие трудности он испытывает, не является новым. Наоборот, анализ литературы показывает, что этот вопрос был в центре внимания основных научных школ, занимающихся проблемами психологии труда и личности учителя.

Так, в 1980-е гг. молодые учителя, которые обследовались Ю. К. Бабанским, сообщили, что они испытывают в своей работе трудности

[1] *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. М., 1995.

в формировании у учащихся познавательных потребностей, в их интеллектуальном развитии, в выработке учебных навыков, в осуществлении индивидуального подхода, в установлении причины неуспеваемости, в использовнии разнообразных методов для достижения целей урока, в проведении воспитательной работы — неумение проводить внеклассную работу, осуществлять воспитательную работу совместно с семьей и т. п.

По данным В. А. Сластенина, молодые учителя испытывали затруднения в осуществлении индивидуального подхода, реализации межпредметных связей, в диагностике причин неуспеваемости, в знании школьных программ, учебников, во владении техническими средствами обучения, в проведении воспитательной работы.

У молодых учителей в 1990—2000-е гг. в процессе адаптации к профессиональной деятельности сохранились те же трудности, только их круг расширился: добавились трудности, связанные с созданием семьи и рождением ребенка, необходимостью решать экономические проблемы за счет увеличения учебной нагрузки. Более острой стала проблема установления взаимоотношений с учащимися, родителями, администрацией. «Реальное выполнение профессиональных функций вызывает серьезные трудности, заключающиеся в недостатке знания методики преподавания, низком квалификационном уровне, неумении строить взаимоотношения с учащимися и родителями», — заключает Н. С. Глуханюк по результатам обследования учителей, проведенного в 2001–2002 гг.

Проанализированные в исторической ретроспективе исследования профессиональных трудностей молодого учителя в период адаптации позволяют сделать вывод о том, что за десятилетия круг проблем остался относительно постоянным. Со временем, в связи с изменениями, происходящими в обществе и школе, добавились новые проблемы.

Другой вывод — помощь выпускникам в период адаптации носит эпизодический характер, оказывается энтузиастами, инициативой отдельных работников вузов или других образовательных учреждений. Это направление профессионализации педагога не носит системного характера, а необходимость в этом явно существует.

Исследователи указывают следующие **группы причин** неготовности выпускника сразу после окончания вуза выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне, не испытывая непреодолимых проблем:

- низкий уровень профессиональной подготовки в вузе в целом;
- низкий уровень профессиональной подготовки по циклу профессионально важных дисциплин;

- несформированность профессиональной направленности и профессионального самосознания, профессиональной идентичности;
- несформированность компетенции у конкретных выпускников, которые учились не в полную силу (с красным дипломом заканчивают вуз единицы), то есть получили такую подготовку, которая требует по окончании вуза дополнительных усилий для овладения профессией. Проблемы в процессе профессиональной адаптации переживает абсолютное большинство молодых учителей. Но система непрерывного педагогического образования, к сожалению, не реагирует на этот очевидный факт и не предусматривает соответствующих мер, помогающих большинству начинающих учителей решить профессиональные проблемы.

Разрыв между обозначенными в образовательном стандарте педагога профессиональными компетенциями и готовностью выпускника выполнять проф ессиональную деятельность по рождает проблемы, которые молодыми учителями осознаются, переживаются и которые они стремятся разрешить.

Адаптация понимается нами как соответствие между уровнем профессиональной подготовки, который определяется компетенциями образовательного профессионального стандарта, и требованиями профессиональной деятельности, соответствие, при котором выпускник педвуза без проблем включается в профессиональную деятельность. Проблемы в адаптации свидетельствуют о расхождении между уровнем сформированной у выпускника компетентности и требованиями профессии. Своевременное преодоление этих проблем способствует профессиональной адаптации, а следова тельно, повышает качество работы учителя.

Проблемы молодых учителей, говорящие о сложностях в адаптации к профессиональной деятельности, можно разделить на несколько групп:

- проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью;
- проблемы, вызванные неготовностью решать воспитательные задачи;
- проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность;
- проблемы об условленные ли чностными о собенностями у чителя (эмоциональными особенностями, характером, сомосознанием и т. д.);
- социальные проблемы.

Проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью. Как правило, молодые учителя не называют в качестве проблем слабую предметную или методическую подготовку. Никто не говорит: «Я слабо знаю математику или русский язык, или не знаю методику преподавания предмета». Но, к сожалению, те проблемы, которые ими называются, являются следствием именно слабого знания содержания предмета либо методики его преподавания, причем психологических основ методики. Распространенная проблема молодого учителя — *отсутствие внимания учащихся* на уроке. Суть этой проблемы — неумение учителя организовать деятельность так, чтобы управлять вниманием учеников. Для этого нужно знать психологическую природу внимания, условия, при которых оно может быть сохранено в нужное время на нужном объекте. Много и тщательно готовясь к уроку, учитель иногда до мелочей разрабатывает сценарий своего поведения и деятельности, но не предусматривает занятость учащихся, забывая, что условием сосредоточенного внимания является активная познавательная деятельность ученика.

Проблему *оказания помощи неуспевающим учащимся* отмечают с 1950-х гг. и по настоящее время. Ее источник лежит в очень серьезном противоречии между организацией, построением всего школьного обучения на основе принципов развивающего обучения и практической реализацией этих принципов. Как известно, в основе принципа развивающего обучения лежит теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. В данном контексте для нас важно одно из главных положений его учения: зона ближайшего развития выявляется, а ученик может перейти на новый уровень актуального развития только с помощью учителя. Оказание такой помощи теоретически заложено как необходимое условие реализации развивающего обучения.

На практике это значит, что учитель должен помочь запоминать материал, структурировать, помочь думать, управлять процессом усвоения, учения. Когда учитель призывает: «Думайте! Думайте!» — многие ученики хотят следовать этому призыву, но не могут, не умеют. И если они спросят у учителя: «А как думать?» — к сожалению, большинство молодых учителей не смогут ответить на этот вопрос.

Проблема *понимания учебного материала* и успешного его усвоения также связана с психологическими основами методики обучения. Объяснение нового материала, ориентированное на определенную группу учащихся, предполагает, что для других категорий учеников нужно дать иное объяснение, а не просто многократное повторение того же объяснения теми же словами. Здесь требуется новый вариант объяснения с опорой либо на образное мышление, либо на практически действенное,

либо изменение оснований объяснения с включением в него тех знаний, которых ученику недостает для понимания нового, и т. п.

За пониманием-непониманием часто стоит проблема мотивации, отношения к предмету усвоения. Создать условия, при которых возникает не только положительная мотивация, но и потребность усваивать сложный материал, также имеет психологическую природу. Есть психологические условия, при которых учитель может, уяснив потребности ученика, обеспечить высокую познавательную активность и мотивацию.

Психолого-методическая некомпетентность порождает проблемы, которые называют *отсутствием средств деятельности* . Под этим широким определением стоят факты неготовности учителя адекватно, гибко использовать многообразный методический арсенал, когда он действует по жестким схемам, копирует методические разработки и т п.

Проблема *прогнозирования результатов усвоения* учебного материала и трудностей учащихся при его усвоении. Можно предположить, что такие прогнозы могут д елать только опытные учителя, которые накопили знания об успешности усвоения или затруднениях учащихся при усвоении того или иного учебного материала. Оказывается, что дело не в опыте. Есть категория опытных учителей, которая не прогнозирует затруднения учащихся при усвоении нового материала. За этой проблемой кроется глубина знания предмета, возрастных особенностей учащихся и, в частности, особенностей их восприятия и мышления, а также рефлексивный анализ процесса и результатов своей деятельности.

Соотнося перечисленные проблемы с содержанием требований к компетенциям выпускника педвуза, можно сказать, что эти трудности связаны с несформированностью когнитивно-информационной компетентности. К ним же могут быть отнесены и те трудности, которые учителя испытывают при организации воспитательной работы.

Проблемы, **вызванные неготовностью решать воспитательные задачи**, указывались молодыми учителями в 1980-е, 1990-е и 2000-е гг., то есть эти проблемы носят не случайный, а постоянный характер. Сложность их решения состоит в том, что воспитательная деятельность всегда имеет две составляющие: дидактическую и личностную. Первой посвящено великое множество исследований и методических разработок. В качестве доказательства можно привести несколько примеров: только в научной школе академика В. А. Сластенина выполнено 2 докторских и 16 кандидатских диссертаций, посвященных вопросам подготовки студентов к воспитательной работе с учащимися. Другой пример: широкую известность в педагогической среде получила методика воспитания, разработанная профессором И. П. Ивановым, — методика

коллективных творческих дел. Но и сам Игорь Петрович и его последователи говорят о том, что методика «работает» только при условии личностного включения учителя в жизнь коллектива воспитанников. Знание алгоритмов организации коллективных творческих дел совершенно не гарантирует успеха. Личностная составляющая воспитательной деятельности учителя — явление сложное и многогранное. Молодые учителя говорят, что они не обучены осуществлять воспитательную работу, поэтому у них проблемы. Но практически никогда в их ответах о причинах неудач в воспитательной работе нет самоанализа своего поведения, личностных особенностей, которые не способствуют тому, чтобы ученики хотели подражать учителю, чтобы он был для них идеалом. В данном случае нас интересует не идеальная модель учителя «как должно быть», а вопрос о том, какие ресурсы не использует педвуз, чтобы усилить профессионально-личностную подготовку учителя. На этот ресурс указывают исследования, в частности, исследования профессиональной идентичности выпускников педвуза. Только 6% студентов-выпускников демонстрируют сформированность профессиональной педагогической идентичности, остальные не идентифицируют себя с профессиональным сообществом учителей (Н. Л. Регуш). Этот факт говорит о многом: об отношении к будущей профессии, о самоанализе профессиональной готовности и т. п. Другой ресурс — формирование профессионального самосознания. К пятому курсу уровень профессионального самосознания снижается. Эти результаты можно объяснить с различных позиций. Можно предположить, что слабое осознание себя как представителя профессии учителя является следствием несовершенства системы обучения. Но можно также предположить, что выпускники не планируют работать по специальности учителями в школе, а поэтому и не идентифицируют себя с профессиональным образом.

Неиспользованный ресурс вуза — это формирование профессиональной направленности, которая с первых лет обучения может обеспечить интерес к делам профессионального сообщества, желание готовить себя к профессиональной деятельности (создание профессиональной библиотеки, методических материалов, изучение педагогического опыта), интерес к ребенку , понимание его возрастного своеобразия, мотивов его поведения.

Проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность. Наиболее часто повторяющимися проблемами в этой области являются неумение устанавливать контакты с учащимися, взаимоотношения с администрацией, родителями, продуктивно разрешать конфликты с разными субъектами образовательного процесса. Широко распространенная жалоба молодых учителей на *отсутствие*

дисциплины в классе по своей психологической сути — это проблема не установившихся дружеских взаимоотношений, взаимопонимания и взаимоуважения. Чаще всего эту проблему рассматривают в рамках внеурочного общения или общения, прямо не относящегося к процессу учения. Но появляется все больше доказательств того, что именно диалогическое взаимодействие в процессе главной деятельности, объединяющей учителя и ученика — в процессе обучения, требует профессиональных коммуникативных знаний и умений. Основой такой продуктивной коммуникации является диалог , профессиональный учебный диалог в процессе объяснения или в целом в процессе ведения урока. Он обеспечивает взаимопонимание, взаимоуважение, снятие проблем и разрешение конфликтов, вызывающих недисциплинированность, отсутствие познавательной мотивации и т. п. Неконструктивный способ преодоления учителем трудностей во взаимодействии с учеником осуществляется на уровне психологической защиты, что приводит к профессиональным деформациям и профессиональному выгоранию. В этом случае проблема взаимодействия учителя с учащимися возникает как следствие отсутствия эмпатии, знания действительных мотивов поведения ученика, сформированных установок, не отражающих личностных изменений.

Взаимоотношения молодого учителя с родителями предполагают проявление коммуникативной компетентности, в которой могут и должны отражаться знания о психологических особенностях каждого ученика, позитивная, помогающая, а не обвинительная позиция при анализе причин неуспехов школьника.

Широко распространенная жалоба учителей, в том числе и молодых, на то, что дети не хотят учиться, является одной из хронических проблем школы. Лишь 4–7% детей в обычных школах сохраняют интерес к учению. Отсутствие у школьников мотивации учения есть симптом низкой эффективности взаимодействия учителя и учащихся.

Проблемы, обусловленные личностно-эмоциональными особенностями учителя. Круг личностных особенностей учителя, которые становятся его профессионально важными качествами, достаточно широк. И тем не менее, к настоящему времени определились наиболее важные личностные характеристики учителя как профессионала . Их несформированность может порождать проблемы в реализации профессиональной деятельности особенно на ее первых этапах.

При изучении особенностей *саморегуляции и самоотношения* учителей в типичных и нетипичных ситуациях установлено, что причиной значительного числа затруднений учителей является недостаточное

владение ими приемами самоанализа, самооценки и саморегуляции. Наиболее низким является показатель «самопонимание–самоотношение», то есть внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, самоуважение, то есть вера в свои силы, способности (Л. М. Митина). Развитие *рефлексии* не только личностной, но и профессиональной — основа быстрого выхода из периода затруднений и, наоборот, ее отсутствие — становится причиной углубления адаптационного кризиса.

Внимание к *эмоциональному состоянию* учителя проявляли исследователи еще в 70—80-е гг. XX в. Уже тогда было установлено, что эмоциональное состояние учителя проецируется на весь учебный процесс, в том числе и на взаимоотношения с учащимися.В исследованиях последних лет (В. В. Рубцов) дана характеристика эмоциональных состояний учителя и факторов их формирования. У становлено, что большинство учителей выделяют в качестве основного стрессора «фактическое отсутствие права на ошибку». Известно, что для того, чтобы избежать профессиональных неудач, большинство учителей «расширяют свое рабочее время» (берут работу на дом и др.). В результате они лишают себя полноценного отдыха и возможности восстановиться после работы. Причиной эмоциональных стрессов 89% опрошенных учителей называют недостаток положительного эмоционального стимулирования труда (там же).

Последствия затруднений в адаптации. Последствия трудностей профессиональной адаптации различны, но все они приносят ущерб либо самому учителю, либо детям, либо государству.

Не справляясь с профессиональными задачами, учитель испытывает стресс, эмоциональное перенапряжение, что приводит к ухудшению здоровья. «Стрессогенность педагогической деятельности вытекает из самой специфики труда педагога. Это, во-первых, высокая неопределенность, характерная для субъект-субъектных отношений, снижающая подконтрольность развития ситуации со стороны педагога. Во-вторых, когнитивная сложность учебно-воспитательного процесса, так как деятельность педагога изначально носит преобразующий характер и, в-третьих, высокая, постоянно сопутствующая активному взаимодействию людей, а не пассивных объектов, эмоциональная насыщенность педагогического труда».[1]

---

[1] *Баранов А. А.* Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: Автореф. дис. ... док-ра. психол. наук. СПб., 2002. С. 35.

По данным выборочных обследований, проведенных в Санкт-Петербурге, у 10% молодых учителей наб людаются невротические расстройства.[1]

Нерешенные проблемы первых лет профессиональной деятельности становятся причиной замедленного профессионального развития, а также ведут к искажениям в профессиональном развитии — формированию негативных качеств (авторитарности, раздражительности, недоверия и др.).

В некоторых случаях последствия трудностей в решении профессиональных задач перекладываются на учащихся, которые вынуждены усваивать материал, прибегая к помощи репетиторов, испытывать постоянные отрицательные эмоции или скуку, находясь в классе на уроках, подвергаться оскорблениям и несправедливому отношению и т. д.

В исследованиях А. А. Реана экспериментально подтвержден часто наблюдаемый в педагогической практике факт «чем больше трудностей испытывает педагог в своей деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными представляются ему учащиеся, с которыми он работает. Мы склонны интерпретировать эти резуль таты как проявление своеобразной психологической защиты, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными негативными чертами в личности учащихся — “трудный контингент”, “безответственные личности” и т. д.» (Реан А. А., Кудряшов А. Р., Баранов А. А., 2006. С. 78–79).

Одним из распространенных путей решения проблем является уход из профессии.

4.3.5. Прогнозирование в педагогической деятельности

Как показали многолетние исследования прогностических аспектов педагогической деятельности (Л. А. Регуш и др.), многие проблемы в труде учителя могут быть сняты или предупреждены, если у учителя хорошо развиты прогностические способности.

Рассмотрим **особенности прогнозирования** , **осуществляемого учителем** в процессе его труда.

Обратимся к опыту педагогов, которым удалось достичь высоких результатов в своей профессиональной деятельности (А. С. Макаренко,

[1] На старте профессии // У читель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1994. С. 32.

1958; А. Левшин, 1979; С. Н. Лысенко ва, 1981; В. Ф . Шаталов, 19 87 и др.). Анализируя особенности своей педагогической деятельности, они все обращают внимание на **перспективный подход в процессе обучения и воспитания**, а в прогностических способностях видят возможности для повышения эффективности своего труда. Именно перспективный подход во всех аспектах деятельности учителя А. С. Макаренко считал основополагающим. Перспективная цель им рассматривалась как основа развития коллектива и коллективных взаимоотношений, воспитания личности. «Хорошее в человеке всегда приходится проектировать, — писал А. С. Макаренко, — и педагог обязан это делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться»[1]. Нужно заметить, что А. С. Макаренко использовал термин «перспектива». Современные учителя, достигшие высокого мастерства, постоянно обращают внимание на перспективный подход. Они видят в нем возможность создавать, моделировать условия, в которых будет раскрываться индивидуальность каждого ребенка. Говоря о своих методических приемах, учителя постоянно указывают на опережающие воздействия: моделирование будущего урока, видение перспективы развития ученика и открытие ее для школьника, предвосхищение ответов учеников и использование этого прогноза для последующего общения с классом и т . п. Опережающий подход к организации усвоения нового материала отличает опыт учителей, прогнозирующих затруднения учащихся, наиболее типичные ошибки, объем и время выполнения того или иного вида заданий.

Существуют исследования, в которых процесс обучения и воспитания рассматривается как **управление развитием учащихся** (П. Я. Гальперин, 1960; Л. Б. Ительсон, 1972; А. И. Раев, 1976; Н. Ф. Талызина,1975; Якунин, 1998 и др.). Управление, как известно, предполагает четкое знание целей, на достижение которых должно быть направлено воздействие, перспективные планы по реализации этих целей, систему средств, обеспечивающую обратную связь и корректировку воздействия на пути достижения конечных целей. Уже в перечне исходных моментов, без которых невозможно управление, прослеживается необходимость в прогностической деятельности. Управление в деятельности учителя, включающей в себя признаки прогнозирования, имеет некоторые общие черты с управлением в любой деятельности.

Первый этап организации управления — сбор необходимой информации: изучение школьников, учебного процесса, особенностей

---

[1] *Макаренко А. С.* Избранные педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1946.

усвоения материала другими поколениями школьников и т . д. Заканчивается этот этап оценкой состояния дел или постановкой диагноза. Полученная информация и диагноз могут служить основаниями для прогноза.

Второй этап — построение прогноза с использованием знаний, полученных на предшествующем этапе. Гипотезы — предположения, выводы о последствиях, модели-представления, планы различных педагогических процессов — все может быть результатом прогнозирования.

Третий, заключительный, этап — реализация управления в деятельности на основе полученного прогноза.

Прогнозирование и педагогическая рефлексия . Развивая идеи управления применительно к процессу обучения и воспитания, Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская (1981) подчеркивают, что педагогический труд — процесс рефлексивного управления. Гуманистическая направленность управления предполагает рефлексию — отражение внутреннего мира ученика учителем. Она позволяет учителю становиться на точку зрения ученика, понимать мотивы поступков, вместе сопереживать. Рефлексивное управление не может осуществляться без прогнозирования. Чтобы встать на позицию ученика (думать его мыслями, представлять его переживания и отношения), нужно очень хорошо знать ученика. Это знание и выступает основой для рефлексии, которая не сводится к воспроизведению, разгадыванию мыслей и чувств ученика, а является всегда предположением о них, имеет вероятностный характер. Рефлексия — отражение внутреннего мира другого человека и одновременно предположение, построенное на этом отражении. С учетом рефлексии учитель организует свое поведение и деятельность учащихся. В рефлексивном управлении, как и при прогнозировании, определяющим оказывается диалектическое единство углубленных знаний прошлого и знаний о настоящем. Сопоставление и оценка этих знаний оказываются значимыми именно при прогнозировании в процессах взаимодействия людей.

Итак, при анализе педагогической деятельности с позиций управления можно увидеть, что прогнозирование выполняет роль связующего звена между знаниями об объекте управления и самим воздействием. И в этом смысле в педагогической деятельности, как и в любой другой, прогноз включен в систему «диагноз—прогноз—управление».

Прогнозирование и профессиональные функции учителя. Для доказательства того, что педагогическая деятельность предполагает способность учителя к прогнозированию, можно использовать данные об изучении профессиональных функций учителя (Н. Ф. Гоноболин,1975; Э. Ф. Зеер, 1996; В. А. Кан-Калик, 1976;

Н. В. Кузьмина, 1989; А. И. Щер баков, 1967 и др.). Резуль таты этих исследований интересны в том отношении, что, раскрыв содержание каждой функции учителя (информационной, коммуникативной, организаторской, воспитательной, конструктивной и др.), авторы обосновали необходимость прогностических умений и способностей для реализации любой из них.

Выяснилось, что передача информации без прогноза особенностей ее усвоения, возникающих у школьников ошибок и затруднений, без прогноза эффективности способов передачи информации малопродуктивна.

Аналогичный вывод получен при анализе коммуникативной функции. Профессиональное общение начинается задолго до акта непосредственного взаимодействия. Учитель на основе изучения класса и отдельных учащихся, с учетом своих возможностей и особенностей как коммуникатора прогнозирует предстоящее общение: уточняются цели общения, создается модель ситуации общения или того, что должно произойти после общения, дается оценка возможным последствиям общения и т. п. Прогнозирование на этом этапе помогает осуществить преднастройку к общению. Но оно оказывается необходимым компонентом и в процессе непосредственного общения. Здесь ведущее место занимают не перспективные, а оперативные прогнозы, необходимость в которых возникает, если по хо ду общения нужно предусматривать ответные реакции ученика, возможные изменения в запланированной структуре общения. Однако успешность оперативных прогнозов в непосредственном взаимодействии все равно опосредствована перспективным подходом учителя в общении с учеником. Она зависит от умения учителя видеть отдаленные во времени последствия результатов общения, от умения видеть ученика в перспективе его развития, то есть в будущем.

Аналогичные факты можно привести в отношении и других функций учителя. Все они говорят о зависимости между успешностью выполнения этих функций и умением учителя прогнозировать.

Таким образом, и практика учителей, и теоретический анализ обучения и воспитания как управления или рефлексии, как системы профессиональных функций убеждает в том, что труд учителя включает прогнозирование, составляющее необходимый, обязательный его компонент. Если деятельность предполагает прогнозирование, она содержит и соответствующие прогностические задачи.

Виды прогностических задач в педагогической деятельности.

Картина прогностических задач в деятельности учителя разнообразна (Л. А. Регуш). В одних случаях прогнозирование является

условием, обеспечивающим решение самых разнообразных педагогических задач, то есть оно включено в них, как в решение любой мыслительной задачи. В других — построение прогноза выступает целью задачи.

Можно выделить три основания для классификации прогнозов в педагогической деятельности:

- требования прогностической задачи;
- время упреждения прогноза;
- цели использования прогноза.

Виды прогностических задач по первому основанию соответствуют тем видам действий, которые являются необходимыми и достаточными для осуществления прогнозирования: установление причинно-следственных связей, преобразование представлений в соответствии с поставленной целью, выдвижение и анализ гипотез, планирование. В педагогическом процессе учитель сталкивается с необходимостью решать задачи, цель которых и состоит в том, чтобы определить следствия, смоделировать будущее, сформулировать гипотезу или составить план. Например, прогноз о затруднениях учащихся при усвоении нового материала осуществляется как гипотеза о затруднениях; предвидение последствий воспитательного воздействия — как установление причинно-следственных связей между оценкой поступка ученика и выбранным воспитательным приемом; прогноз о развитии коллектива может существовать и как модель — образ будущего коллектива, и как план развития этого коллектива.

Вторым основанием классификации прогностических задач является временное упреждение прогноза. В соответствии с ним прогностические задачи могут быть на оперативное, краткосрочное, перспективное прогнозирование. Действительно, планы составляются и на ближайшее время, и на отдаленную перспективу . Здесь, видимо, уместно будет заметить, что очень часто мы встречаем планы, которые утратили свою целевую направленность и превратились в перечень мероприятий. Такие планы не являются результатом решения профессиональных прогностических задач, поскольку не отражают перспективу развития коллектива, ученика или самого учителя.

Гипотезы о затруднениях учащихся также относятся к разным по удаленности во времени событиям: к готовящемуся на завтра объяснению материала, к уроку, предстоящему в следующем учебном году, если прогнозируемые затруднения влияют в будущем на усвоение нового материала по предмету. Предвидение последствий также бывает и оперативным, и краткосрочным, и долговременным.

С точки зрения их временного упреждения к перспективным прогнозам относятся: перспективные планы развития коллектива, самообразования учителя; перспективные планы внедрения новых методик; гипотезы об уровне развития отдельных учащихся и коллектива класса к концу года, к окончанию той или иной ступени школьного обучения; о возможностях профессионального самоопределения и профессионального становления учащихся (рис. 4.2).

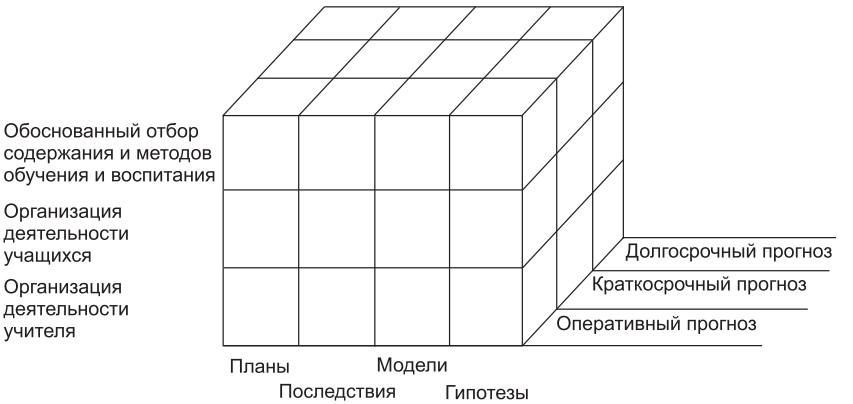


Рис. 4.2. Виды прогноза в педагогической деятельности

Краткосрочные прогнозы широко представлены в той области труда учите ля, которую можно назвать подготовите льной. Подготовка к уроку , внеклассному мероприятию, индивидуальной беседе с учеником, родителями — все это деятельность, в которой учитель осуществляет краткосрочное прогнозирование эффективности своих воздействий, моделируя будущие ситуации общения. Даже традиционный план урока будет резуль татом прогностической деятельности, если он составлен с учетом перспективного развития знаний, умений, личностных особенностей учащихся и коллектива, с учетом изменений, к которым приведет реализация плана. Отбирая содержание, последовательность, приемы, разрабатывая композицию урока, учитель оценивает их с точки зрения поставленной цели, прогнозируя эффективность урока или готовящегося мероприятия.

Оперативный прогноз строится в отношении очень коротких временных интервалов. Одна из особенностей педагогического труда — в непосредственном взаимодействии с учащимися, в контактах с ними. Именно в процессе взаимодействия и возникает необходимость в оперативных прогнозах о возможной реакции ученика на слово, о действиях

учителя, молниеносно возникающих планах перестройки объяснения, последствиях измененного хода урока и т. п.

Третьим основанием классификации прогностических задач является цель использования прогноза. При этом прогнозирование выступает одновременно в двух своих функциях: когнитивной и регулятивной, поскольку в основе прогноза — знания о будущем — осуществляется регуляция деятельности (подготовка, корректировка, преднастройка, установка и т . п.). По данному основанию можно выделить прогностические задачи на обоснование отбора содержания и методов обучения и воспитания, организацию деятельности учителя, организацию деятельности родителей и т. п.

При одной и той же цели построения прогноза, например для организации деятельности учащихся, он может быть оперативным, краткосрочным или перспективным, осуществляться в виде плана, предвидения последствий, гипотезы и т. п.

Предложенные основания классификации охватывают все многообразие прогностических задач в педагогической деятельности, поскольку отражают единство ее операционной и содержательной стороны, единство когнитивной и регулятивной функции прогноза в этой деятельности. Учитывая, что каждая задача одновременно принадлежит к каждому из выделенных оснований, эту классификацию можно представить в виде схемы.

Связь прогнозирования и психодиагностики в педагогической деятельности.

Актуальность проблем прогнозирования в педагогической деятельности все в большей мере осознается и педагогами-практиками, и учеными, и организаторами образовательного процесса.

В последние годы сформировалось направление исследований диагностической деятельности учителя (С. Н. Костромина, Л. В. Замулина и др.), в которых убедительно показано, что эта деятельность обеспечивает прогнозы различных педагогических явлений, а как следствие — предупреждение негативных последствий педагогических действий.

Однако успешная психодиагностическая деятельность является для учителя трудной, а иногда и неразрешимой задачей. По данным исследования С. Н. Костроминой, для большинства учителей характерны диагнозы-описания (феноменологический уровень), когда учитель констатирует проблему ученика, опираясь на характеристики его поведения или объективные результаты учебной деятельности.

Для прогнозирования различных сторон педагогической деятельности важнейшим основанием является не феноменологический

уровень, а уровень причинных оснований (Костромина С. Н.). На этом уровне устанавливается связь между наблюдаемыми явлениями и психологическими пр ичинами — детерминантами, вызывающими эти явления.

В этой же работе установлено, что большинство учителей (65,7%) решают психодиагностические задачи на феноменологическом уровне и только 34,3% — на уровне причинных оснований. Это говорит о том, что правильных, обоснованных прогнозов о результатах усвоения учебного материала, о затруднениях учащихся, о перспективе развития тех или иных способностей и т. п. учителю прогнозировать не удается.

Резюме

В исследованиях профессионального становления учителя описаны стадии профессионализации и их критерии (Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов и др .). Выделяя стадии оптации, адаптации, пе рвичной профессионализации, вторичной профессионализации наряду с таким критерием, как уровень освоения деятельности, исследователи принимают во внимание и стаж работы, что позволяет соотносить стаж и этапы становления профессионала. Эти стадии вполне сопоставимы с уровнями профессионализации: репродуктивный уровень, адаптивный, локально-моделирующий и системно-моделирующий уровни (Н. В. Кузьмина, А. В. Явношан и др.).

В процессе профессионализации происходят личностные изменения, которые влияют на самосознание человека, в частности, на образы «Я» и его самооценку . Профессионализация для личности не является только фактором поступательного ее развития и самоактуализации: в этом процессе происходят как позитивные, так и деструктивные изменения. Личностные изменения в профессиональной деятельности происходят в единстве с рефлексивными процессами, которые способствуют развитию профессионального самосознания.

Содержание профессиональной идентичности составляют Я-образы — актуальные и идеальные, устойчивые и динамические. Но именно профессиональная идентичность учителя опосредствована не столько профессиональными знаниями и навыками, сколько переживаемыми в процессе профессиональной деятельности отношениями.

Круг проблемных затруднений учителя имеет относительно стабильный характер и может стать основой программ дополнительного образования или повышения квалификации. Основными проблемами молодых учителей в период адаптации являются: проблемы,

обусловленные когнитивно-информационной некомпетентностью; проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность; проблемы, обусловленные личностно-эмоциональными особенностями, влияющими на процесс и резуль таты профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность содержит класс прогностических задач, все многообразие которых классифицируется по трем основаниям: требование прогностической задачи, обусловленное операционной стороной прогнозирования, временное упреждение прогноза, цели использования прогноза в педагогической деятельности.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Климов Е. А.* Психология профессионала. М., 1996.
2. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
3. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
4. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
5. *Регуш Л. А.* Прогнозирование в педагогической деятельности // Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб., 2003.
6. *Рубцов В. В.* Школа и стрессы: современное состояние проблемы// Вестник практической психологии образования. 2006. № 1.

Дополнительная

1. *Борисова М. В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2.
2. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.
3. *Ирофман И.* Представление себя другим // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г . М. Андреевой и др. М., 1984.
4. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. Екатеринбург, 2003.
5. *Костромина С. Н.* Психодиагностическая деятельность в педагогической практике. Психологические типы неуспешных педагогов-диагностов // Психология диагностической деятельности в образовании. СПб., 2007.

6. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
7. На старте профессии // У читель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1994.
8. *Реан А. А., Кудряшов А. Р., Баранов А. А.* Адаптация и стрессоустойчивость педагога // Психология адаптации личности. СПб., 2006.
9. *Ситников В. Л.* Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб., 2001.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1

Внимательно изучите в тексте главы перечень трудностей, с которыми сталкивается молодой учитель в первые годы профессиональной деятельности. Составьте рекомендации, выполнение которых привело бы к предупреждению этих проблем. Можно составить рекомендации в целом ко всем группам проблем, можно — только к некоторым. Рекомендации можно адресовать различным структурам, от которых зависит предупреждение трудностей молодого учителя:

- министерство, комитеты по образованию;
- руководство педагогических вузов;
- факультеты;
- кафедры;
- сам студент.

Форма отчета:

- характеристика выбранного для анализа затруднения, проблемы молодого учителя.
- рекомендации по предупреждению этой проблемы, адресованные различным субъектам образовательного процесса.

Обоснование: почему рекомендованные мероприятия могут снять проблему.

Задание 2

Основываясь на классиф икации прогностических задач в педагогической деятельности, составьте 4 прогностические педагогические задачи, целью кото рых является: пр едвидение последствий, или п ерспективное планирование, модели рование, выдвижен ие и развитие гипотез.

Форма отчета:

- описание условия задачи — педагогической ситуации;

- формулировка вопроса (прогностической цели) задачи;
- анализ положительных последствий данного прогноза для разрешения проблемной педагогической ситуации и принятия решений.

Задание 3

Проведите опрос студентов старших курсов (не менее 10), прошедших педагогическую практику в школе.

Цель опроса — составить перечень проблем, профессиональных трудностей, с которыми столкнулись выпускники. Для этого попросите старшекурсника в письменной форме:

- перечислить или описать эти проблемы;
- написать основные причины, вызвавшие профессиональные проблемы;
- сформулировать предложения, которые могли бы помочь в предупреждении этих проблем.

Форма отчета:

- таблица, графами которой являются: перечень проблем, количество студентов, указавших эту проблему, перечень причин затруднений практикантов, количество указавших ту или иную причину;
- обобщение результатов, говорящих о возможностях предупреждения проблем.

Вопросы

1. На каком из этапов профессионализации в настоящее время вы находитесь. В чем основная специфика этого этапа?
2. Попробуйте опровергнуть или обосновать утверждение: «Причиной профессиональных деструкций является сама профессиональная деятельность педагога».
3. Системно-моделирующий уровень отличается от всех предыдущих тем, что к педагогу впервые приходит осознание учащегося субъектом учебно-познавательной деятельности. Какие способы могли бы вы использовать для предоставления учащимся возможности выступать в роли субъекта?
4. К какому виду прогностических задач относится прогнозирование учителем перспектив развития ученика?
5. Какие последствия можно предположить из такого факта: за первые 3 года работы учитель не адаптировался к требованиям профессии, то есть не приобрел те профессиональные компетенции, которые позволяют успешно решать профессиональные задачи?

Глава 4.4
Профессиональное педагогическое сознание и самосознание

Основные понятия: профессиональное педагогическое сознание, концептуальные модели педагогического процесса, оперативный образ, образ-цель, конструктивная схема, «видение» педагогического процесса, модельно-репрезентативная подсистема, педагогические ценности, профессиональное самосознание.

4.4.1. Профессиональное педагогическое сознание

Проблемы психолого-педагогического анализа профессиональной деятельности учителя, профессиональной подготовки, формирования его личности, совершенствования педагогического мастерства, определения и развития педагогических способностей широко и многосторонне рассматривались в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Ю. К. Бабанский, Н. Ф. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская, А. И. Щербаков и др.). Дальнейшее направление исследований по данным проблемам связано с усилением практического аспекта, а это, в свою очередь, выводит на представление о целостной системе непрерывного образования учителя и месте в этой системе каждого из этапов его профессионального становления.

Конечную цель всей системы непрерывного образования учителя можно сформулировать следующим образом: формирование субъекта профессиональной педагогической деятельности как целостной, многоуровневой, многоаспектной системы, включающей подсистемы, относящиеся к индивидным и личностным особенностям человека (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков). Цель вузовского этапа

этой системы — формирование основ профессионального педагогического сознания. По мнению Н. Н. Нечаева, обучение в вузе можно рассматривать как процесс системного формирования профессионального сознания. Основной задачей обучения в вузе Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая считают создание условий, обеспечивающих возможность целенаправленного становления профессионального сознания, «стягивающего различные виды и типы деятельности в психологически изоморфное поле действия». В результате этого студентом достигается осознание сущности своей деятельности, ориентирование в инвариантных характеристиках педагогич еских явлений, умение их выявлять и преобразовывать в каждом конкретном случае, а также предвидеть, прогнозировать глубинные изменения, ставить конкретные задачи, находить адекватные средства их решения.

Одним из первых понятие «педагогическое сознание» раскрыл немецкий педагог Д. Дистервег. Под сознанием (осознанием) учителя автор понимает особое мировоззрение, особое отношение к людям, формирующее своеобразную личность. Содержание сознания (самосознания) включает отношение к основным субъектам педагогической деятельности и осознание своей сущности.

В отечественных философских исследованиях «педагогическое сознание» определяется как форма общественного сознания (В. А. Демичев). В работах Д. И. Анищенко, В. К. Уледова одной из основ выделения сфер общественного сознания называется такой вид деятельности, как воспитание и образование.

В работах современных психологов и педагогов анализируется категория **«профессиональное педагогическое сознание»** (И. Я. Лернер, Д. В. Ронзин, В. А. Сластенин и др.). Важным является рассмотрение структурных особенностей, содержательных компонентов и степень выраженности их взаимосвязи, уровни профессионального педагогического сознания.

Педагогическое сознание — это система безоговор очных ценностей, установок, убеждений в области педагогики (И. Я. Лернер); «многомерная, внутренне расчлененная, полифункциональная целостность» (В. А. Сластенин и др.). Д. В. Ронзин определил его как составную часть структуры субъекта практической педагогической деятельности, представляющей собой целостное психологическое образование, включающее в себя систему осознанных профессионально необходимых учителю знаний, органически взаимосвязанную с системами эмоционально окрашенных профессионально-педагогических ценностей и программ педагогических действий. Профессиональное сознание учителя выполняет побуждающую, направляющую и корректирующую

функции в практическом воплощении общественно обусловленных педагогических целей.

По мнению И. Я. Лернера, педагогическое сознание «всегда инструментально, проявляется в действии, в направленности педагогической деятельности». Он выделяет эвристическую, моделирующую, прогнозирующую функции педагогического сознания.

Педагогическое сознание — многоуровневое: отличается по объему и содержанию в разных группах профессиональных педагогов. Выделяется обыденное сознание (характерное для семьи) и теоретическое (свойственное в большей степени профессиональному педагогическому сознанию), различающееся по направленности использования знаний: методологическое, теоретическое, общепедагогическое, частно-прикладное.

Д. В. Ронзин высказывает мнение, что «педагогическое сознание» может существовать как форма общественного сознания, а индивидуальное сознание представлено в двух разновидностях — «профессионального сознания учителя (педагога-практика)» и «профессионального сознания педагога-исследователя (ученого)».

Важнейшими феноменами профессионального сознания учителя являются оперативные модели учебного процесса как функционирование целостной педагогической системы: ученика, учителя, родителей ученика, коллектива класса, других субъектов педагогического процесса и составляющих педагогической системы; профессиональное самосознание.

То есть от содержания, уровней, структурных особенностей профессионального сознания учителя зависят диагностика и прогнозирование, целеобразование, планирование педагогической деятельности, принятие решений, осуществление коррекции педагогической деятельности и общения.

4.4.2. Концептуальная модель педагогического процесса как структурная компонента профессионального сознания

Одной из важных составляющих профессионального сознания учителя Д. В. Ронзиным названа **концептуальная модель педагогического процесса**.

> В психолого-педагогических исследованиях понятие концептуальная модель педагогического процесса «как составляющая профессионального сознания учителя» является новым.

Поэтому важно:

— во-первых, познакомиться с истинным смыслом этого понятия, впервые сформулированного применительно к другим сферам профессиональной деятельности;

— во-вторых, получить эмпирическое содержание данного феномена.

— в-третьих, определить факторы, обуславловающие формирование концептуальных моделей.

Понятие «концептуальная модель» в психологии . Понятие «концептуальная модель» впервые появилось и достаточно продуктивно разрабатывается в инженерной психологии. Оно предложено Д. Т. Велфордом в 1961 г. на XIV Международном конгрессе по прикладной психологии. По мнению автора, «концептуальная модель часто груба и неточна», но она дает оператору возможность соотнести разные части процесса в целом и действовать эффективно. Исходя из современных исследований деятельности операторов, получение информации человеком-оператором включает в себя два уровня: первый — формирование информационной модели объекта управления с помощью системы технических устройств, второй — декодирование воспринятых сигналов и формирование на этой основе некоторой умственной картины процесса и условий, в которых он протекает. Такую умственную картину в инженерной психологии принято называть «концептуальной моделью».

Концептуальная модель понимается как разновидность динамического оперативного образа (то есть информационного комплекса, содержание которого организовано целесообразно) (Д. А. Ошанин). Ее рассматривают как основное внутреннее средство (компонент психологической структуры) деятельности, создаваемое в процессе обучения и тренировки (Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко), как комплексный, соотносимый с объектом его целостный динамический образ, в котором находит свое отражение динамика объекта; номинальная структура процесса (Н. Д. Гордеева, В. М. Девишвили, В. П. Зинченко). Концептуальная модель — это некоторый динамический синтез наличной информации, воспринимаемой в данный момент, а также извлекаемой из памяти (Б. Ф. Ломов), и система навыков и представлений («образов») оператора о реальной и прогнозируемой обстановке, в которой функционирует контролируемый объект и система управления им (А. И. Галактионов).

В психологических исследованиях раскрывается структура, содержание, функции концептуальных моделей как внутренних составляющих деятельности.

По мнению Д. А. Ошанина, структура концептуальной модели представляет собой единую целостно-расчлененную систему оперативных образов, находящихся на разных уровнях наглядности, детализированности, и отражает их структурные действия. Н. Д. Завалова и В. А. Пономаренко в содержание концептуальной модели включают образцы и модели реальной и прогнозируемой обстановки, задачи системы, мотивы деятельности, знания о последствиях действий, большое количество априорной информации (характеризуется информационной избыточностью).

В. Ф. Венда, А. И. Нафтульев, В. Ф. Рубахин в содержание концептуальной модели включают все знания, касающиеся данного объекта, накопленные оператором к моменту возникновения данной задачи; при ее решении часть знаний актуализируется, составляет вместе с вновь полученными данными оперативно-психическую модель. А. И. Галактионов, Н. А. Бахарева и др. структурными составляю щими концептуальной модели называют обр азы и предста вления, играющие роль обобщения, побуждающие мотивы деятельности, субъективную значимость, предвидение последствий развития ситуаций и реализации управляющих воздействий, знание вероятностной структуры событий. Это сложное образование состоит из отличающихся по структуре элементарных моделей:

Элементарные (частные) концептуальные модели включают в себя оперативные единицы деятельности и виды связей между ними.

Технологическая концептуальная модель формируется из технологических оперативных единиц деятельности (понятий отдельных элементов технологического процесса), связанных производственно-технологическими отношениями.

Функциональная концептуальная модель образуется из функциональных оперативных единиц деятельности (понятия о состоянии технологического процесса), связанных причинно-следственно.

Информационная концептуальная модель формируется из информационных оперативных единиц деятельности (отклонения контролируемых параметров за допустимые значения), связанных причинно-следственно.

Алгоритмическая концептуальная модель создается из информационных оперативных единиц деятельности, связанных между собой алгоритмически.

Образная (интегральная) концептуальная модель образуется из интегральных оперативных единиц деятельности (отдельные пространственные образы событий или их фрагменты, восприни-

маемые оператором симультанно), имеющих пространственные и алгоритмические связи.

По мнению Б. Ф. Ломова, концептуальная модель формируется в результате взаимодействия входящих в ее состав структурных и статистических компонентов. Структурные компоненты связаны с анализом проблемной ситуации, статистические — с использованием априорной информации.

Свойство концептуальной модели — относительное постоянство содержания и лишь постепенное его изменение по мере накопления человеком практического опыта, теоретических знаний, а также в связи с переменой мотивов, установок целенаправленной личности. Концептуальная модель в действии, в динамике достижения поставленной цели — это **оперативный образ**.

Оперативный — «приспособленный для правильного и быстрого практического выполнения тех иди иных з адач, планов, начинаний». Понятие оперативного образа предложено и наиболее полно разработано в трудах Д. А. Ошанина. По мнению автора, оперативный образ — это идеальное, специализированное отражение объекта, преобразуемого в действии, складывающееся по ходу выполнения этого действия и подчиненное его задаче, то есть образ этапный, связанный с определенным этапом выполнения деятельности.

Изучая свойства оперативных образов как регуляторов действия, Д. А. Ошанин и В. И. Моросанова выделили такие его характеристики, как: прагматичность (подчинение решаемой задаче), специфичность (пригодность для решения только конкретной задачи), лаконичность (своеобразная отвлеченность от тех особеностей объекта, которые в данный момент не используются для решения), функциональная деформация (изменение образа соответственно субъективному отношению личности, ее пристрастности), динамичность (закономерная смена различных состояний во времени).

В отличие от предварительно сформированной концептуальной модели, оперативный образ — это специфический образ объекта, формирующийся в процессе выполнения конкретного действия, на основе образа-цели и концептуальной модели, как бы преодолевая «рассогласование» между ними. Формируясь в процессе приема и переработки текущей информации, он выступает как фактор, влияющий на их течение и информацию. Психологически переработка информации есть процесс конфронтации информационного потока (соотносимых оперативных образов) с информационным «заделом» (соотносящими оперативными образами).

Важным звеном процесса регуляции деятельности является **образ-цель**. Как считает О. А. Конопкин, принятая субъектом цель — важнейшее ведущее звено осознанного процесса регуляции. Именно цель выступает как необходимое условие действительно целенаправленного регулирования деятельности.

Цель — это образ, идеальный или мысленно представленный, конечный результат деятельности, то, чего еще нет реально, но что будет получено в ее итоге. Характер представленности цели субъекту раскрывается в понятии «образ-цель».

Понятие «образ-цель» вводит Б. Ф. Ломов. По его мнению, образ-цель, так же как и концептуальная модель, «впитывает» весь прошлый профессиональный опыт, включает представления о средствах деятельности, определяет селекцию, интеграцию, оценку информации, формирует гипотезы, принятие решений.

Образ-цель выступает как системообразующий фактор, организующий и направляющий всю совокупность процессов образного отражения. Он придает направленность развертыванию оперативных образов, возникающих непосредственно в процессе выполнения определенных действий и отражающих очередной этап деятельности. Образ-цель сохраняется в течение всего времени выполнения деятельности.

Итак, в рамках инженерной психологии и психологии труда описано несколько психических феноменов, выступающих в качестве регуляторов трудовой деятельности: концептуальная модель, оперативный образ, образ-цель. Эти психологические образования имеют разную психическую форму существования (действенную, образную, речемыслительную), для них характерна многоуровневость. Они находятся в динамических взаимоотношениях друг с другом и с более широкими (общими) психологическими структурами, в которые они включаются и от которых зависят.

О существовании психологического феномена «концептуальная модель педагогического процесса» как одного из компонентов профессионального сознания учителя свидетельствует следующее:

а) теоретические соображения:

— выделение подобного феномена при анализе психологических регуляторов операторской деятельности в инженерной психологии;

— наличие в психолого-педагогической литературе, посвященной анализу труда учителя, понятий, аналогичных рассматриваемым: **«конструктивная схема решения педагогической задачи», «видение педагогического процесса», «модельно-репрезентативная подсистема педагогической теории»**;

б) эмпирически была выявлена достаточно устойчивая совокупность параметров, описывающих представления испытуемых о факторах педагогического процесса (учитель, ученик, семья (родители), педагогический коллектив, классный коллектив, окружающие люди, окружающая среда, учебно-методические средства, искусство, средства массовой информации) и влияющих на их ассоциации о целях, средствах, предметах преобразования и результатах педагогической деятельности.

Концептуальная модель педагогического процесса, являясь составной частью профессионального сознания педагога-практика, связана с основными составляющими профессионального сознания — профессиональными ценностями, профессиональным самосознанием, программами действий учителя.

Среди психологических факторов наиболее сильное влияние на формирование концептуальной модели педагогического процесса оказывает система ценностей испытуемого, особенно тех ценностей, которые не только сознательно приняты, но и фактически реализуются.

Поскольку понятие «концептуальная модель» важно не само по себе, а применительно к содержанию профессионального сознания учителя, рассмотрим, какие аналоги указанных выше понятий и идей встречаются в исследованиях , посвященных изучению труда учителя.

4.4.3. Педагогический процесс и его представление в сознании учителя

Априори можно считать, что в педагогической деятельности тем процессом, оперативное отражение особенностей которого в сознании учителя сказывается на его действиях, выступает **педагогический процесс**.

Понятие «педагогический процесс» в педагогику введено П. Ф. Каптеревым для обозначения целого — свойствами, сторонами, моментами которого являются обучение и образование, приучение, воспитание, развитие, наставление, увещевание, взыскание и т. п.

Дальнейшее рассмотрение целостного педагогического процесса представлено в работах П. П. Блонского, А. Г. Калашникова, Ф. Ф. Королева. Закономерности педагогического процесса сформулированы в исследованиях М. А. Данилова, Ю. К. Бабанского, Г. Нойнера, а психологические основы функционирования сложных, многоуровневых педагогических систем изучаются Н. В. Кузьминой, Н. Д. Хмель и др.

Ю. К. Бабанский субъектами педагогического процесса называет учителя, воспитателя, администрацию школы, общественность, а объектами — ученический коллектив, группы учеников, отдельных

школьников; кроме того, компонентами педагогического процесса являются содержание и формы, условия педагогического взаимодействия, цели, методы, средства.

Н. Д. Хмель в модель педагогического процесса включает педагога, учащихся, цель, задачи, содержание, средства, формы, методы и приемы, задания, результаты.

Исходя из структурно-системного подхода выявлены особенности взаимосвязи компонентов педагогического процесса: связи между процессами воспитания, обучения, образования и развития; между процессами педагогического руководства и самодеятельностью воспитуемых; между процессами воспитательных влияний всех субъектов воспитания; между задачами, содержанием, методами, средствами и формами организации. Педагогический процесс можно понимать как функционирование педагогической системы.

Н. В. К узьмина **педагогической системой** считает взаимосвязь структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям формирования в личности учащихся готовности к самостоятельному , ответственному и продуктивному решению задач.

К структурным элементам автор относит цели, учебную информацию, средства педагогической коммуникации (средства, формы, методы реализации искомой цели); учащихся (уровень предшествующей подготовки, ролевые функции в обществе); педагогов (носителей целей, учебной информации, знаний психологии учащихся).

Функциональные компоненты: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский характеризуют связи структурных компонентов в динамике, подчиненной достижению педагогической системой искомых резуль татов в виде формирования личности учащегося как субъекта познания, общения, труда, способного к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию.

Своеобразным отражением педагогических систем является психологическая структура деятельности педагога.

Исследованиями Н. В. Кузьминой, Н. В. Кухарева выявлены уровни профессиональной деятельности учителя, содержащие структурные элементы педагогической системы и обладающие динамикой системообразующих связей, носящих частичный или устойчивый характер: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий знания и поведение, системно-моделирующий деятельность и отношения.

Н. Д. Хмель под **«видением» педагогического процесса** понимает осознанное мысленно-конкретное представление педагогического процесса в системе всех его компонентов. Автором на основе системно-

структурного анализа сущности элементов педагогического процесса и их функциональной зависимости выявлены **критерии** уровней «видения». Ими названы: «видение» компонентов педагогического процесса, их характеристика, установление связи между компонентами, указание на проявление или нарушения закономерностей педагогического процесса.

Исследованиями Н. Д. Хмель определены уровни «видения»: **элементарный** — содержание педагогического процесса или других его отдельных компонентов (элементов); **низкий** — воспринимает отдельные компоненты педагогического процесса, характеризует их частично, но не улавливает связи между ними; **средний** — указывает компоненты, характеризует их, устанавливает частичные связи между ними; **необходимый недостаточный** — видит компоненты, взаимосвязи, усматривает некоторые закономерности функционирования педагогического процесса; **необходимый** — видение компонентов во взаимосвязи, раскрывает основные закономерности п ротекания педагогического процесса; **достаточный** — педагогический процесс в системе со всеми проявлениями закономерностей.

М. С. Бургин, И. С. Дмитрик, В. И. Кузнецов считают, что одной из подсистем любой педагогической теории должна быть **«модельно-репрезентативная подсистема»**, включающая в себя модели учителя, ученика, учебного процесса, современной школы, личности и т. д. Именно эта подсистема обеспечивает возможность существования и другой, практически важной подсистемы педагогической теории — «прагматико-процедурной» — благодаря которой изучающий эту теорию получает, по сути дела, программы целенаправленных когнитивных и практических педагогических действий.

В исследовании Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской встречается еще одно, аналогичное концептуальной модели, понятие — **«конструктивная схема»** как некоторый «проект» решения педагогической задачи, регулирующий деятельность учителя. Регулятором взаимодействия учителя и учащихся выступает оперативный образ ситуации, позволяющий отбирать текущую информацию в ходе решения, быстро уточнять и корректировать действия.

М. М. Левина предлагает в процессе подготовки студентов педвуза **дидактическое проектирование обучающей деятельности учителя** . В качестве критериев автор рассматривает:

- знание дидактических приемов;
- умение видеть и планировать сопряженность деятельности учителя и учащихся; умение проектировать систему целей в конкретных условиях;

- умение проектировать систему дидактических приемов, обусловливающих целостность технологии обучения;
- умение видеть результаты в системе «учебная деятельность» и системе «ученик», умение представить целостную систему изменений и новообразований в результативной системе;
- умение использовать разнообразные способы обучения;
- понимание и умение правильно пользоваться диагностическими процедурами и применять корректировочную деятельность; понимание и умение применять современную технологию обучения.

Ю. Н. Емельянов считает перспективной идею создания теоретико-прикладных основ **социально-психологического проектирования**, с включением в проект всех участников педагогического процесса. По мнению автора, в процессе обучения возможна перестройка педагогического сознания: переход от пассивного созерцания к активному созиданию (от психологии присутствия к психологии участия).

4.4.4. Образ ученика и образ учителя в профессиональном сознании педагога

Исследования закономерностей социальной перцепции в педагогическом процессе представляют интерес, так как восприятие и понимание **личности учащегося** лежит в основе формирования их **образов** у учителя, которые в свою очередь регулируют профессиональную педагогическую деятельность.

А. А. Бодалевым отмечаются особенности восприятия учащихся при «написании» (по памяти) их словесных портретов учителем. Б. Г. Ананьевым указывается на зависимость оценивания учителем ученика в целом от типа успеваемости.

По данным Н. И. Курочкина, при составлении характеристики ученика учителя используют впечатления о его поведении на уроках, выполнении им домашних заданий, о его внешнем виде, а выводы об особенностях личности делают только на основе его успеваемости.

Согласно результатам исследований С. В. Кондратьевой, направленность педагога на учебную деятельность, ее предметность формирует у учителя в содержании образа ученика качества, наиболее важные в обучении (знания, умения, способности).

Н. М. Божко, используя «личностные конструкты» Келли, получила подобные результаты: учителя раскрывают психологические особенности учеников, наиболее значимые для реализации основных

учебно-воспитательных функций (отношение учащихся к учителю, другим учащимся, учебной деятельности).

Студенты педвуза, так же как и учителя, фиксируют те субъективные свойства, которые связаны с учебной деятельностью и мотивацией познавательных процессов (любознательность, гибкость, глубина, критичность)[1]. При этом И. А. Вишняков дела ет вывод, что на э той основе возникают различия в содержании образа ученика, складывающегося в учебной и воспитательной работе.

По мнению В. Н. Козиева, у учителей «чрез мерно упрощенный образ ученика», Н. М. Божко полагает , что учитель, ориентируясь на отдельные характеристики учащихся, имеет дело не с реальными учениками, а с их упрощенными моделями. За пределами внимания учителя остаются субъективные устремления и интересы участников учебно-воспитательного процесса, сформированность волевых качеств ученика, проявление его эмоциональной сферы, мотивы поведения, труда, ценностные ориентации, индивидуальные свойства.

А. А Реан. отмечает , что с увеличением педагогического стажа неадекватность п онимания у чеников у чителем и меет т енденцию к усилению, правильность понимания педагогом мотивации учения отрицательно коррелирует с педагогическим стажем.

Так, у учителя, по мнению В. Н. Козиева, должен быть сформирован профессиональный образец, норматив или профессиональный образ педагогической деятельности и личности учителя — это есть не что иное как «идеальное Я» учителя. Исследования показали, что у многих учителей не сформирован в ясной и структурированной форме профессиональный «образ учителя». В нем мало дифференцированы житейские и профессиональные представления. Имеется неадекватность оценок различных сторон собственной деятельности и собственной личности.

По мнению В. Н. Гоголева, профессиональный идеал как субъективная модель желаемого совершенства личности является доминирующим мотивом в формировании личности специалиста, его профессиональной направленности.

Б. А. Еремеев и С. Корчинский проводят сравнительный анализ идеала учителя, выявляя его особенности у различных субъектов — участников педагогического процесса (учителей, родителей, студентов педвуза). Авторами отмечено высокое разнообразие мнений относительно должного в учителе (многофакторность структуры идеала). У учителей идеал конкретнее (богаче по содержанию), устойчивее

[1] Данные Л. С. Базилевской.

по составу. Предполагается, что на формирование идеала учителя оказывает влияние не столько длительность обучения, сколько специализация.

4.4.5. Профессиональное самосознание педагога и его развитие

Анализ исследований проблемы самосознания в отечественной психологии показал, что они сконцентрированы в основном вокруг трех групп вопросов: философско-методологические, историко-культурные аспекты — личностная ответственность, моральный выбор, моральное самосознание (Спиркин А. Г., Титаренко А. И. и др.); общепсихологические аспекты в контексте проблемы развития личности (Божович Л. И., Чеснокова И. И., Шорохова Е. В., и др.) и социально-перцептивные аспекты — особенности самооценок, их взаимосвязь с оценками окружающих, с самопознанием и познанием других людей (Липкина А. И., Столин В. В. и др.).

Наибольший интерес у отечественных психологов вызывает проблема возникновения самосознания, его структура и уровневая организация. Так, И. И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания: 1) самовосприятие и самонаблюдение; 2) самоанализ и самоосмысление.

По мнению В. В. Столина, самосознание осуществляется на трех уровнях: это отражение субъекта в системе его органической активности, в системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных ею отношениях и в системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей.

В отечественной психологии общепринята точка зрения, согласно которой развитие самосознания личности происходит , прежде всего, под влиянием общественного сознания, господствующих в обществе мировоззрения, нравственных и эстетических норм.

Большинство исследователей проблемы самосознания склонны понимать под самосознанием осознание человеком себя как личности, а под расширением самосознания — расширение сферы осознания самого себя. По мнению Л. А. Митиной, самосознание — это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Но самосознание характеризуется также своим продуктом — представлением о себе, Я-концепцией. Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и

всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение.

Самосознание — это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Самосознание формируется в процессе социализации, воспитания, но имеет и определенные соматические и индивидуально-природные детерминанты. С возрастом происходит развитие потребностей развивающейся личности. Именно в них и через них проявляется человек и соответственно изменяется его самосознание.

Подходы к изучению профессионального самосознания. Изучению профессионального сознания обучающихся посвящены следующие работы: школьников (Брагина В. Д., Шавир П. А.), учащихся ПТУ (Миронова М. Н.), студентов технических вузов (Фам М. Х.), рабочих (Борисова В. А., Логинова Г. П.), групповых психотерапевтов (Калитеевская Е. Р., Ильичева В. И., Молоканов М. В.). Довольно часто исследователи обращаются к такому понятию, как профессиональное самоопределение (Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю., Осницкий А. К. и др.).

Существует несколько подходов к пониманию профессионального самосознания. Например, Б. Д. Парыгин считает, что профессиональное самосознание — это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В. Д. Брагина делает основной акцент в профессиональном самосознании на познании и самооценке профессиональных качеств и отношении к ним. П. А. Шавир трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности. Начиная с 1980 г. (исследование В. Н. Козиева) появился целый ряд работ, посвященных профессиональному самосознанию учителя (Боброва Е. М., Васьковская С. В., Митина Л. М., Саврасов В. П., Сластенин В. А., Шутенко А. И., Шафажинская Н. Е. и др.). В. Н. Козиев рассматривает профессиональное самосознание учителя в качестве центрального элемента педагогического мастерства, которое осуществляет, прежде всего, регулирующую функцию в деятельности учителя. В. П. Саврасов понимает под профессиональным самосознанием учителя результат отражения позиции педагога как субъекта управления в процессе обучения и воспитания школьников, результат осознания учителем профессионально значимых качеств своего «Я».

По нашим представлениям, профессиональное самосознание учителя не исчерпывается лишь когнитивным аспектом. Богатство, многосторонность и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности вынуждают учителя, пристально изучающего себя как профессионала, не только осознавать наличие или отсутствие тех или иных профессионально значимых качеств личности, но и формировать определенное самоотношение, испытывать чувство удовлетворенности или недовольства своим трудом, глубоко эмоционально переживать соответствие собственного Я-образа идеальному образу себя как педагога. В результате этих процессов осуществляется саморегулирующая функция профессионального самосознания учителя.

Л. А. Митина **под профессиональным самосознанием учителя понимает осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности**.

Я-образ профессионала-педагога. Каждый компонент в структуре самосознания необходимо рассматривать двояко: с точки зрения динамической — протекания и развертывания процесса и с точки зрения результативной — появления и наличия определенного продукта. **В когнитивном компоненте** профессионального самосознания учителя, на наш взгляд, необходимо различать процесс самопознания и результат — систему знаний о себе, индуцируемую в Я -образ как профессионала-педагога.

В психологической науке имеются различные подходы к пониманию феномена Я-образа. Я-образу были посвящены специальные исследования А. Н. Крылова, Ф. Патаки, А. Р. Петрулите, М. А. Раусте фон Врихт и др. В. В. Столин трактует его как смысл «Я». И. С. Кон и И. И. Чеснокова основываются на понимании Я-образа как эмоционально-ценностного отношения к себе. По мнению М. И. Лисиной, образ себя имеет аффективно-когнитивный характер и состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе. Она считает , что Я-образ имеет сложную архитектонику: есть центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе как субъекте, в нем рождается общая самооценка, тут она постоянно существует и функционирует; существует также «периферия», на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияния на изменение представлений о себе.

По мнению Л. А. Митиной, Я-образ педагога является обобщенной системой представлений субъекта о себе, образующейся в результате

процессов осознавания себя в трех взаимодополняющих и взаимопересекающихся системах: в системе педагогической деятельности, в системе педагогического общения и в системе личностного развития.

Аффективный компонент профессионального самосознания учителя характеризуется совокупностью трех видов отношений:

1) отношением к системе своих педагогических действий, к целям и задачам, которые педагог ставит перед собой в своей педагогической деятельности, к средствам и способам достижения этих целей; оценкой результатов своей работы;
2) отношением к системе межличностных отношений с учениками, в которые вступает педагог в своей профессиональной деятельности; эмоциональной оценкой того, как он реализует основные функции педагогического общения — информационную, социально-перцептивную, презентативную, интерактивную и аффективную;
3) отношением к своим профессионально значимым качествам и в целом к своей личности профессионала, оценкой уровня своей личностной и профессиональной компетентности и соответствия своему собственному идеальному Я-образу педагога.

Одним из важнейших понятий, связанных с аффективной подструктурой профессионального самосознания учителя, является понятие **самооценки**.

В некоторых исследованиях, относящихся к области психологии учителя, самооценку включают в качестве составляющей в педагогическую направленность, понимаемую как профессионально значимое качество учителя (Сластенин В. А.).

По мнению Л. В. Бороздиной, самооценка — это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, оценка имеющегося потенциала с точки зрения определенной системы ценностей. Вследствие такого подхода она разводит понятия «Я-образ», «самооценка» и «отношение к себе».

В. Ф. Сафин употребляет для обозначения эмоционально-ценностного отношения к себе термин «самооценивание», подчеркивая процессуальную сторону самоотношения. По его мнению, самооценивание, имеющее аффективную природу, только впоследствии благодаря использованию определенных эталонов — других субъектов и их оценок, даваемых индивиду, — приобретает когнитивные качества. Результатом процесса самооценивания становится устойчивое обобщенное отношение личности к себе.

В исследовании профессионального самосознания учителя Л. А. Митиной разработана экспериментальная программа, которая включала три взаимосвязанных и согласованных методических блока:

1) анализ и оценка учителем собственных трудностей в профессиональной деятельности, развитии личности, общении и выявление способов их конструктивного преодоления;
2) исследование самоотношения учителя в профессиональной деятельности;
3) исследование саморегуляции и коррекции учителем эмоциональных состояний в критических педагогических ситуациях.

Автор делает следующие выводы:

- соотношение трех подструктур самосознания: когнитивной, аффективной и поведенческой — определяет уровень развития профессионального самосознания учителя;
- у большинства обследованных учителей (73%) можно констатировать низкий уровень развития профессионального самосознания;
- низкий уровень развития профессионального самосознания характеризуется осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие;
- высокий уровень развития профессионального самосознания определяется тем, что целостный Я-образ учителя вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения.

Резюме

Профессиональное педагогическое сознание является составной частью структуры субъекта практической педагогической деятельности и представляет собой целостное психологическое образование, включающее в себя систему осознанных профессионально необходимых учителю знаний, органически взаимосвязанную с системами эмоционально окрашенных профессионально-педагогических ценностей и программ педагогических действий.

Под концептуальной моделью педагогического процесса понимается целостное психологическое образование, включающее оперативные знания о педагогической системе в целом, о составляющих ее элементах и о взаимосвязи между ними.

Концептуальная модель участвует в регуляции практической деятельности учителя; влияет на выбор целей и постановку задач педагогической деятельности, предвосхищает возможные последствия

развития педагогических ситуаций, влияет на выбор и конструирование средств педагогической деятельности, на определение предмета преобразования и критериев достижения педагогических целей.

Концептуальная модель педагогического процесса, являясь составной частью профессионального сознания педагога-практика, должна быть связана с основными составляющими профессионального сознания.

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Игнатенко М. С.* Профессиональное педагогическое сознание и самосознание: структура, содержание, развитие // Педагогическая психология. СПб., 2004.
2. *Игнатенко М. С.* Концептуальные модели педагогического процесса в формирующемся профессиональном сознании учителя. Л., 1993.
3. *Козиев В. Н.* Самообразование и самооценка учителя // Психологические проблемы самообразования учителя / Отв. ред. Г . С. Сухобская М., 1986.
4. *Лернер И. Я.* Педагогическое сознание — явление действительности и категория науки // Советская педагогика. № 3. 1985.
5. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
6. *Ронзин Д. В.* Психологическое содержание понятия «профессионального сознания» // Психологические проблемы развития профессионального сознания учителя. Л., 1991.
7. *Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб., 2005.

Дополнительная

1. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды. М., 1989.
2. *Базилевская Л. С.* Формирование социально-перцептивных умений у студентов педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1984.
3. *Бернс Р.* Я-концепция учителя // Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1988.
4. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.
5. *Зеер Э. Ф.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000.
6. *Климов Е. А.* Психология профессионала. М., 1996.

7. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
8. *Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н.* Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
9. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.
10. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Г . С. Сухобской, Ю. Н. Кулюткина М., 1990.
11. *Нечаев Н . Н* . П сихологический а спект п одготовки с пециалистов в вузе. М., 1985.
12. *Реан А. А.* Профессиональная Я-концепция педагога // Педагогическая социальная психология. СПб., 1998.

Задания для самостоятельной работы

1. Составить терминологический словарь по изучаемой теме.
2. Провести обзор сайтов, интернет-страниц по проблеме профессионального сознания и самосознания с целью систематизации научных материалов:
   - написание реферата-обзора;
   - составление электронного каталога;
   - пополнение электронной библиотеки.
3. Подготовить психодиагностический инструментарий и провести изучение «Я-концепции» и ценностных ориентаций (общечеловеческих и педагогических) студентов на разных этапах обучения.
4. Определить содержание составляющих профессионального сознания: модели ученика и модели учителя.